

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Etkinlik Algılarına Yönelik Bir İnceleme¹

Ahmet Gürkan KARATAŞ²  Arif ÇERÇİ³ 

²Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Rektörlük Merkezi, DİLMER, Ankara, Türkiye agkaratas@aybu.edu.tr
(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gaziantep, Türkiye
arifcerci@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmiş
Geliş: 09.08.2022
Kabul: 19.10.2022
Yayın: 31.03.2023

Anahtar Kelimeler:
Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretimi,
Etkinlik,
Algı,
Göreve Dayalı Dil
Öğretimi.

Etkinlikler, dil öğretiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Günümüzde yazılan dil öğretim setlerinde görev temelli dil öğretiminin hâkim olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algısını belirlemektir. Bunun için alanyazın taraması yapılmış ve sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşleri neticesinde dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve bu sorular 149 öğretim elemanına yanıtlamaları için yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Toplanan veriler, MAXQDA programının 2018 yılında çıkan sürümü kullanılarak bilgisayar ortamında kodlanmıştır. Ardından kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla Huberman'ın formülünden yararlanılmıştır. Bu kapsamda güvenilirlik yüzdesi %88 olarak tespit edilmiştir. Çağdaş dil öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından olan etkinlikleri öğretim elemanlarının eğitim sürecinde verimli bir biçimde kullanıp kullanmadığı önemlidir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının etkinliklere yönelik algılarının tespiti, öğrenme öğretme süreci açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının etkinliklere yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrenme öğretme sürecinde işe koşulan etkinlikler ile ilgili alanyazında yer alan diğer çalışmalar incelenmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

An Analysis of Activity Perceptions of Instructors Teaching Turkish As a Foreign Language

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 09.08.2022
Accepted: 19.10.2022
Published: 31.03.2023

Keywords:
Teaching Turkish
as a Foreign
Language,
Activity,
Perception,
Task-Based
Language
Teaching.

Activities are an integral part of language teaching. Task-based language teaching is observed to be dominant in the language teaching sets prepared nowadays. The aim of this study is to determine instructors' perceptions toward teaching Turkish as a foreign language. This study has been carried out by conducting a literature review and preparing questions. As a result of experts' opinions, a semi-structured interview form with four questions was created and these questions presented to 149 lecturers to fill out. The answers the instructors gave, were analyzed using content analysis. The collected data were coded with the help of a computer using the program MAXQDA 2018, then, the themes were created based on these codes. Huberman's formula was used to ensure intercoder reliability. In this context, the percentage of intercoder reliability was calculated to be at 88%. Whether or not instructors effectively use the activities that are indispensable elements of modern language teaching; is a noteworthy aspect in the education process. From this point of view, to determine instructors' perception toward the activity is crucial in terms of the learning and teaching process. In this context, instructors can be said to have perceptions towards the activities. In addition to this, this article also examined other studies in the literature the activities employed in the learning-teaching process and has made comparisons.

¹Bu çalışma "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Etkinlik Algıları ve Etkinlik Geliştirme/Uygulama Durumlarına Yönelik Bir İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atıf/Citation: Karataş, A. G. & Çerçi, A. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Etkinlik Algılarına Yönelik Bir İnceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 49-74.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ders ve çalışma kitaplarından, görsellerden, şarkılardan, yardımcı kaynaklardan, yazılı ve resimli sözlüklerden yararlanılmakta ve bu materyaller öğrenme öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu kaynakların hazırlanması sürecinde bir standardın oluşturulması gerektiği açıktır. Böylece Türkçenin öğretildiği bağlamlarda oluşturulan standart alan ve dilin etkinliği gelişebilecektir. Bunu sağlayabilmek için genellikle Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (DİAOÖÇ) başvurulmaktadır. Bunun yanında çerçeve metnine bağlı kalarak oluşturulmuş öğretim programları da yine öğretim elemanlarının başvurduğu kaynaklardandır.

Yukarıdaki materyalleri hazırlayanlar, doğrudan çerçeve metnine başvurabildiği gibi bu çerçeve metnine bağlı olarak hazırlanmış öğretim programlarına (Kara, 2011; Ankara Üniversitesi (2015), Ulutaş (2016), Phutkaradze (2018) ve MEB (2020)) başvurarak da süreci yürütebilmektedir. Alanyazında program geliştirme çalışmalarının yoğun olarak olmasa da yapıldığı görülmektedir. Buradan hareketle materyal oluştururken yukarıdaki programlardan yararlandığı ifade edilebilir. Önemli diğer bir konu ise alanda geliştirilen materyallerin tümünün seviyelendirilmiş olması ve basamaklı kur sistemini esas alarak oluşturulmasıdır. Çünkü hedef kitlenin uygun bir biçimde belirlenmesi ve hedef kitlenin dil düzeyinin, dil öğrenme motivasyonunun, ilgi ve ihtiyaçlarının gözetilmesinin süreci işler kılacağını ifade etmek mümkündür. Bunun temel basamağını ise kuşkusuz öğrencilerin çeşitli dil düzeylerine göre öğrenim görmesi oluşturmaktadır.

Basamaklı kur sistemine dayalı hazırlanan çerçeve metninde dil öğrenimi temel, orta ve ileri düzey şeklinde altı alt kurdan (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) oluşmaktadır. Hazırlanan tüm materyallerin bu düzeyler gözetilerek üretilmediği takdirde hem standart sağlayabilmek hem de süreci sağlıklı bir biçimde işletebilmek mümkün olmayacaktır. Süreci işler kılabilmek için hazırlanacak çalışmaların kuramsal bir temele oturtularak oluşturulması önem arz etmektedir. Bu sayede gerek öğretim elemanları dersleri yaparken gerekse öğrenciler derslere katılırken zorlanmayacak ve öğrenmeler istenen düzeyde gerçekleşebilecektir. Bunu sağlayabilmek için ise kuramsal bir temele dayanarak materyaller ve etkinlikler geliştirmek (Mert, 2014) ve bu kuramsal temele dayanarak oluşturulmuş materyalleri kullanmak uygun görülmektedir.

DİAOÖÇ, eylem odaklı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Bazı araştırmacılar, iki yaklaşımı birbirinin devamı ve birbirini bütünleyici olarak nitelendirmekte hatta birini diğerinin alt başlığı olarak tasniflemekteyken (Koparıcı, 2019) bazı araştırmacılara göre birbirinden farklı (Delibaş, 2019; Yorgancı, 2021) iki yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Esasen eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımdan farklı, daha kapsamlı ve onu kapsayıcı bir yaklaşım olarak görülebilir. Fakat iki yaklaşımın da birbirinden farklı yönlerinin bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eylem odaklı yaklaşıma göre öğrenci yalnızca kendisine verilen dilsel görevleri yapmayıp bu görevlerin yanı sıra iletişimsel görevleri de yapmakta ve toplumun içinde yaşayan bir birey olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2013, s. 91). Bu tanımdaki temel nokta, bireyin

artık hedef dil içerisindeki toplumla iç içe olması ve öğrenme yaşantılarını bu toplumun içinde yer alarak gerçekleştirmesidir. Böylece öğrenmelerin kalıcılığı ve mükemmelliğinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Dil öğrencileri çeşitli görevleri ve rolleri üstlenen ve bunları yerine getiren “sosyal aktörler” olarak tanımlanmış ve bunun yanında iletişim sürecinde aktif olan, dilin kullanımsal alanında etkin bir biçimde yer alan ve dili işlevsel olarak kullanan bireyler olduklarına dikkat çekilmiştir (Çelik ve Başutku, 2020, s. 94). Yaklaşımda, bunları etkili ve uygun bir biçimde yapabilmek için öğrencinin karşı karşıya kaldığı bir problemi çözmeye ve somut bir projeyi gerçekleştirmeye yönlendirilerek dilin kullanım alanında, sosyal hayatın içerisinde yer alması sağlanır. Böylece öğrencinin karşılaştığı soruna göre davranması ve proje temelli düşünmesi gerektiği ifade edilebilir. (Saydı, 2015, s. 18. Akt. Aydoğu vd., 2017, s. 762). Bu sayede dil öğrenim sürecinde aktif bir şekilde yer alan birey, öğrenmelerini daha anlamlı ve kalıcı kılabilir. Ayrıca öğrenciler dilin kullanıldığı alan biçiminde tanımlanan “kullanımsal alan” a daha hızlı uyum sağlamakta ve dili daha etkin bir biçimde kullanmaktadırlar (Delibaş, 2013, s. 246). Tüm bunların yanında öğrencinin iletişimsel becerilerinin artarken hatalarının azalacağı ifade edilebilir. Böylelikle dil öğrencisinin karşılaştığı her bir dil kullanım alanının öğrencinin dilsel bilincini ve yetkinliğini olumlu yönde geliştirebileceği ifade edilebilir. Bu da bireyin hedef dildeki becerilerini artırmasını destekler.

Ders sürecinde eylem odaklı yaklaşımdan yararlanırken birçok noktaya dikkat etmek gerekir. Bunları Sayınsoy (2003)’dan hareketle şöyle sıralamak mümkündür: Eylem odaklı yaklaşım, eğitim sürecinin bütüncül olması için rol çalışmalarını, grup ve proje çalışmalarını destekler ve araştırmalar noktasında öğrencileri teşvik eder. Bunun yanında derslerde bir sorun ele alınarak irdelenir ve bir çözüm bulmaya yönelik ürünler ortaya koymaya çalışılır. Bu sayede öğrencinin hem toplum içinde yer alarak gerçek yaşam ortamlarında dili kullanması hem sınıf içinde oluşturulan çalışmalarla bu ortamlarda hazır olması sağlanır. Bunları sağlayabilmek için eylem odaklı yaklaşımı temele alan etkinlikler geliştirilmesi ve kullanılması gerektiği ileri sürülebilir. Bu etkinlikleri kullanırken ilgili yaklaşımın tüm süreçlerini göz önüne alarak, öğrenciyi merkeze alıp onu toplum içinde bir birey şeklinde konumlandırmak gerektiği ifade edilebilir. Dilidüzgün (2015, s. 19) çalışmasında kütüphaneye giderek ödünç kitap almak ve orada form doldurmak gibi özgün ve gerçek yaşam içinde yer alan etkinliklerle sürecin verimli bir şekilde işletilebileceğini ifade etmiştir. Bunun yanında sinema, tiyatro gibi yerlerden bilet almak, Göç İdaresinden ikâmet izni almak, şehir içi toplu ulaşım kartı çıkarmak, elektrik, su, internet vb. aboneliklere başvurmak ve müşteri hizmetleriyle görüşme yapmak gibi günlük hayatta çok sık başvurulan ve ihtiyaç duyulan alanlarda etkinlikler tasarlanabilir. Bu sayede dilin kullanımsal alanına ilişkin karşılaşılabilecek durumlara dönük benzetimler yapılmış olur.

CEFR (2001; 2018) ve onun Türkçe tercümesi olan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Avrupa Konseyi, 2013) ve alanyazında yer alan diğer çalışmalarda görev kavramıyla etkinlik kavramı farklı iki kavram olarak ele alınmış ve tanımlamalar bu çerçeve etrafında kaleme

alınmıştır. Bu çalışmalardan birkaçı (Bygate, 1996; Pica, 1997; Seedhouse 1999) öğrencilerin dilsel anlamları vurgulayıp dili kullanarak belirli bir hedefe ulaşmalarını sağlayan ana unsur etkinlik olarak ele almaktadır. Burada bir hedefin belirlenmesi ana gövdeyi oluştururken etkinliklerin de bu hedef çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiği ön plana çıkarılmaktadır. Ellis (2003; 2009) ile Yuan ve Ellis (2003) de hedefin önemini vurgulamasının yanında gündelik hayata odaklanması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Etkinliklerin gerçek yaşamdan kopuk bir biçimde kurgulanmaması ve odak noktasına günlük hayatı alması gerekmektedir. Öğrenmelerin daha anlamlı bir hâle gelmesi için bu noktalara dikkat çekilmektedir. Foster ve Skehan (1996) ise etkinliklere odaklanmanın yanında etkinliklerin öncesine ve sonrasına da önem vererek “Görev Uygulaması İçin Bir Çerçeve” önerisinde bulunur. Böylece etkinlik, öncesi sırası ve sonrası kavramlarının önemine dikkat çekilmekte ve etkinliklerin bu temelde olması gerektiği savlanmaktadır. Yukarıdaki düşüncelerde etkinlik temel anlamda bir materyal olarak görülürken Devitt (2002) ise yapılan ve sınırı çizilmiş iş olarak tanımlamaktadır. Burada ise öğrencinin kendisine verilen işi gerçekleştirilmesi beklenmekte ve öğrenmelerin bu çerçeve gerçekleşmesi ifade edilmektedir.

Temelde araştırmacıların savları etkinliklerin belirli bir hedefe ulaşmak için kullanıldığı ve bu gerekçeyle işe koşulduğu yönündedir. Ülkemiz alanyazınında ise yukarıda sıralanan eserlerden farklı bir tanımlama yoluna gidildiği görülmektedir. Yukarıdaki şekilde görev ve etkinlik gibi iki farklı kavramdan söz etmek mümkün değildir. Türk alanyazınında bu iki kavram âdetâ bütünlüştürülmüş ve “etkinlik” şeklinde tek bir kavram biçiminde ifade edilmiştir. Söz gelimi bir öğrencinin okuma parçasını okuyup buna farklı bir başlık önermesi de metinle ilgili üstbilişsel sorulara yanıt verip yeni bir şey üretmesi de etkinlik olarak nitelendirilmektedir. Hatta öğrencinin verilen bir işi yaparak öğrenmelerini bu şekilde gerçekleştirmesi de etkinlik olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında sınıfla birlikte yapılan sinema, tiyatro, müze gibi yerlere gidilmesi de etkinlik olarak nitelendirilmektedir. Özetle, alanyazınıımızda etkinlik, görev ve alıştırmâ kavramlarının iç içe geçtiği ve birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir.

Oysa derslerde kullanılan faaliyetlerin bir alıştırmâ değil de etkinlik olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki özellikleri içinde barındırması gerektiği açıktır:

1. Anlama odaklanma,
2. Bilgi boşluğu bulundurma,
3. Çıkarıma elverişli olma,
4. Yalnızca hedef dili öğretmeye yönelik değil iletişimsel gelişim sağlama,
5. Öğrencilerin kazandıkları dilsel becerilerin ve birikimlerin tümünü kullanmalarını sağlama,
6. Toplum içinde etkin bir birey olarak yer alma.

Yukarıda sıralanan nitelikleri barındıran bir dil öğretim süreci, öğrencilerin anlama odaklanmalarını ve en az çabayla dili aktif ve doğal bir biçimde öğrenip kullanmalarını sağlar (Ellis, 2009). Bunu kuvvetlendirmek için ise etkinliklerin gerçek dünyaya odaklanması sağlanabilir (Long,

2015). Gerçek dünyadan kopuk ve yapay olarak “masa başında” kurgulanan ve daha önce uygulanmamış etkinliklerle bu süreç yürütülürse, kısacası dersin büyük çoğunluğunda etkinlikler kullanılırsa monotonluk yaşanması kaçınılmaz olacaktır. Bu durumla karşılaşıldığında öğrencinin motivasyonunun düşeceği, hedef dile karşı önyargılar geliştirebileceği ve bu nedenle de dil öğreniminin sekteye uğrayabileceği düşünülebilir (MacWhinney, 2002). Bununla karşılaşmamak için kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi dil öğretiminden alınacak verimi artıracak ve öğretimin kalitesini yükseltecektir (Saydam ve Çangal, 2018, s. 343). Bu sebeple geliştirilecek olan etkinliklerin de her açıdan optimum bir uyum içinde olması gerektiği düşünülebilir. Buradaki etkinliklerde dört temel dil becerisi kullanılacağı gibi dil bilgisi de yardımcı bir alan olarak kullanılabilir. Fakat bu durumda etkinliklerin iletişimsel yönünün olması gerekmektedir (Kara ve Korkmaz, 2019, s. 1549) Tüm bunları sağlamak için ders içinde kullanılacak etkinliklerin sayısı belirlenmeli ve ilgili ders planına uygun bir sürede yer verilmelidir. Sürenin aşılması sürecin verimini düşürebilir. Bunun yanında kullanılan etkinliklerin nitelikli olması ve uygulanma biçiminin öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından kolaylıkla algılanması gerekmektedir. Bu şekilde sürecin verimliliğinin artacağı ifade edilebilir.

Alanyazında bu gibi niteliklere odaklanan çalışmada Çerçi (2016), etkinliği oluşturan unsurları amaç, içerik, ortam düzenleyiciler, öğretmen sorumluluğu, öğrenci sorumluluğu, yeni durumlara uyarlanabilme ve ölçme ve değerlendirme şeklinde yedi ayrı başlık altında ele almıştır. Bu kapsamda etkinliğin yeni bir kazanıma yönelik olabileceği gibi herhangi bir kazanımı pekiştirmeye yönelik de olabildiği görülmektedir. Bunun yanında etkinlikler kavram yanılgısını gidirmeye veya kültürel farkındalık (Celik ve Iltar, 2021, s. 263) oluşturmaya da odaklanabilmektedir. Son olarak ölçme ve değerlendirmeyi önceleyen etkinlikler de ders kitaplarında yer almaktadır. Özetle amacı ve süresi olan, öğretmen ve öğrenci görevlerinin uygun bir biçimde tanımlandığı etkinlikler, öğrenme öğretme sürecinde etkin olarak kullanılabilir. Tüm bunların yanında etkinlik temelli dil öğretiminde, etkinliklerin öğrencileri aktif kılmasını ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmesini sağlaması gerektiği düşünülebilir.

İletişimsel yaklaşım öğrencinin merkeze alındığı (Soyer, 2016) etkinlik temelli dil öğretiminin esasını oluşturmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). İletişimde amaç değil bir araç olarak görülen ve bu etkinliklerde kullanılan dil, günlük yaşamdaki gibidir. Yapmacılıktan uzak ve olabildiğince otantikliğe önem verilerek kullanılan dil, öğrencilerin etkinliklerle anlamlı bütünler oluşturarak öğrenmelerini sağlayabilecekleri şekilde işe koşulmaktadır (Büyükkiz, 2013, s. 121). Böylece öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaşabileceği ve gerçek hayatın içinden yapıları öğrendiği süreç sayesinde dil öğrenimi anlamlı bir hâle gelmektedir. Etkinliklerin öğrencilerin anlamlı bütünler oluşturmasını sağladığı düşünüldüğünde öğrenme sürecinin bu şekilde inşa edilmesinin faydalı olabileceği düşünülebilir. Fakat bu dil öğretim sürecinde zorluk düzeyine göre sıralanmış amaçlı etkinlikler kullanılırken odaklanılan ana nokta sonuç değil süreç olmaktadır (Yaylı ve Bayyurt, 2014). Gerek ana dili öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde süreç odaklı

yaklaşımın önemli olduğu yadsınamaz. Çünkü eğitim süreci bütüncül olarak ele alınarak değerlendirildiğinde öğrencinin yararına olacağı, öğrenmelerini daha iyi yapılandıracağı ve motivasyonun artacağı düşünülebilir. Bunun yanında öğrenci hedeflenenin süreç olduğunun bilincinde olursa salt bir sınava ya da ürüne odaklı çalışmayıp tüm öğrenme sürecine önem verebilecektir. Bunu sağlamak adına sınıf içinde etkileşimi ve grup çalışmalarını artırmak faydalı olabilir. Bu sayede öğrenci, akranlarıyla etkileşim içinde olacak ve birlikte çalışabilecektir. Dil öğretim sürecinin etkileşime dayalı olarak gerçekleştiği ve öğrencinin sosyokültürel bir birey olarak tanımlandığı düşünüldüğünde öğrenim sürecinde öğrencinin aktif olacağı ve öğrenmelerin bütüncül bir biçimde gerçekleşeceği söylenebilir.

Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan kitapların, etkinliklerin ve materyallerin hazırlanması noktasında alandaki deneyimlerden yararlanılarak güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Eğitimde yaşanan gelişmeler sonucunda günümüzde ders işleniş sürecinin temelinde etkinliklerin yer aldığını söylemek gerekmektedir. Öğrencileri etkin kılan ve sürece katan etkinlikler yardımıyla öğrenim sürecinin işlevselliğinin arttığını belirtmek mümkündür.

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının etkinlik algılarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede çalışmanın alt amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları etkinlik kavramından ne anlamaktadır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarına göre etkinlik temelli dil öğretiminin avantajlı yönleri nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarına göre etkinlik temelli dil öğretiminin dezavantajlı yönleri nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarına göre etkinlikler yoluyla gerçekleşen öğrenim sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının etkinlik algılarının tespitini amaçlayan bu çalışmada nitel desen kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve ilgili forma verilen yanıtlar, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmacı bu tekniğe bir durumu, olayı veya olguyu detaylı bir biçimde inceleyeceği zaman başvurmuştur. Çalışmada öğretim elemanlarının etkinliğe yönelik algılarının saptanması ve

içerik analiziyle çözümlenmesi neticesinde çeşitli kodlar ve temalar belirlenmiştir. Bu süreç titiz bir çalışmayı ve derinlikli bir analizi gerektirmektedir. Bunu sağlamak adına ilk olarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarına ulaşılmış ve belirlenen sorular aracılığıyla görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmaya 102'si kadın, 47'si erkek 149 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılanların %14,77'sinin 21-25 yaş aralığında, %35,57'sinin 26-30 yaş aralığında, %31,54'ünün 31-35 yaş aralığında, %10,07'sinin 36-40 yaş aralığında, %6,71'inin 41-50 yaş aralığında ve %1,34'ünün ise 51 ve üstü bir yaşta olduğu saptanmıştır. Bunun yanında çalışmaya katılanların %26,16'sı 1-2 yıl, %44,30'u 3-5 yıl, %16,11'i 6-8 yıl, %4,70'i 9-11 yıl ve %8,73'ü 12 yıl ve üstü bir deneyime sahiptir. Katılımcıların çoğunun (%55,03) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikasını edindiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinliklere yönelik algılarını saptamak amacıyla 149 kişiye ulaşılarak bahsi geçen öğretim elemanlarına açık uçlu sorular yöneltilmiş ve katılımcıların bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılara formdaki soruları basılı olarak, Google formlar aracılığıyla, e-posta ve WhatsApp aracılığıyla yanıtlayabilecekleri belirtilmiş ve ilgili kişiye uygun olan platformdan verilerin alınması sağlanmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiş ve etkinliklerle ilgili yapılan çalışmalar (Açıl, 2011; İltar, 2014; Şahan, 2017) değerlendirilip sorular yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına uygun hâle getirilerek oluşturulmuştur. Soruların yeterliğini ve uygunluğunu sınamak için bir ölçme değerlendirme uzmanıyla Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyene başvurularak görüş alınmıştır. Gelen dönütlerden sonra soru sayısında, sorulardaki birtakım ifadelerde ve cümlelerde çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve uzmanlardan gelen dönütlerden sonra sorular son biçimini almıştır. Bu kapsamda dört açık uçlu soru oluşturulmuş ve bu şekliyle öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin geçerliğini sağlamak için bilimsel çalışmalarda iç geçerlik ve dış geçerliğe başvurulmaktadır. Bu sayede geçerlik süreci şekillendirilmekte ve sona erdirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Ayrıca nicel çalışmalarla nitel çalışmalar arasında bu kavramda birtakım farklılıklar bulunduğu bilinmektedir. Sözelimi nicel araştırmalarda güvenilirlik kavramı tercih edilip kullanılmaktayken nitel araştırmalarda bu kavramın yerini tutarlılık almaktadır. Çalışmalarda bu kavramlara hassasiyet göstermek alanyazın açısından önemli görüldüğünden bu hususa dikkat çekilmektedir.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmalardaki güvenilirliği sağlamak için iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada ilgili çalışmaları tamamlamak ve güvenilirliği sağlamak adına çeşitli süreçler işe

koşulmuştur. Bunlardan ilki uzun süreli etkileşimdir. Buradaki temel amaç araştırmacının veri kaynaklarıyla uzun süreli bir etkileşim içinde olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 278). Bu çalışmada temel veri kaynağı öğretim elemanlarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardır. Bu çerçevede gerek öğretim elemanlarıyla gerekse sağlanan verilerle olabildiğince uzun süreli etkileşim içinde olunmuş ve olası öznel algıların etkisinin en aza indirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede verilerde ortaya çıkması olası çarpıklıklar ve hatalar (Barusch, Gringeri ve George, 2011, s. 12) engellenmeye çalışılmıştır.

İkinci olarak ise derinlik odaklı veri toplama yöntemlerinden yararlanıldığı ifade edilebilir. Bu başlık altında ise araştırmacı tüm süreçte edinilen verileri karşılaştıracak, sonrasında yorumlamalarda bulunup verileri kavramsallaştıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 279). Bu sayede araştırmacı üst düzey bilişsel becerilerini kullanarak elde ettiği verileri anlamlı bir şekilde ifade edebilmektedir. Bu çalışmada yukarıda sıralanan iki yönteme de başvurulmuştur. Diğer bir yöntem ise uzman incelemesidir. Çalışmada hem alan uzmanlarının hem ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmış ve verileri uzmanların incelemesi sağlanmıştır. Amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme de yine alt başlıklardandır. Bu iki aşama da çalışmada uygulanmıştır. Süreç sonunda ise katılımcı teyidine başvurularak geçerlik olabildiğince sağlanmaya çalışılmıştır. Bunların yanında çeşitliliğin yansıtılması amacıyla amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bunu sağlamak için üniversitelerdeki Türkçe öğretim ve dil öğretim merkezlerinde çalışan ve farklı eğitim durumlarına, farklı çalışma deneyimlerine ve yeterliliklerine sahip kişiler sürece dâhil edilmiştir.

Bilimsel çalışmalarda yapılan ölçümler birkaç kez tekrarlanması durumunda aynı sonucu vermektedir. Güvenirlik hususunda da aynı durum söz konusudur. Fakat nitel çalışmaların doğası düşünüldüğünde bu durumun pek olası olmadığı ifade edilebilir. Çünkü nitel araştırmalardaki olay ve olguların tekrarlanabilirliği mümkün değildir. Genellikle yalnızca çalışılan grupta ve o zamanla sınırlı olup evrene genelleme gibi bir zaruriyet de bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada iç güvenirlik (tutarlık) yapılarak güvenirliliğin sağlanmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar ve uzmanlarca incelenmiş ve bağımsız bir biçimde çözümlenerek MAXQDA programında kodlamalar yapılmıştır. Akabinde yapılan kodlamalar anlamlı olarak bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Sonrasında gerek uzmanların gerekse araştırmacıların oluşturduğu kodlar ve temalar mukayese edilmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Yukarıda sıralananlar MAXQDA: Nitel Veri Analizi Yazılımı programıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çözümlenmelerde Miles ve Huberman'ın ortaya koyduğu güvenirlik formülünden yararlanılmış ve süreç bu şekilde işletilmiştir.:

$$\text{güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$$

Bu formül kullanılarak hesaplanan güvenilirlik yüzdesinin en az 70 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2016, s. 64). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algılarının belirlenmesi için hazırlanmış olan 4 soruya gelen cevaplar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Her bir kodlama yapan araştırmacıya kodlayıcı denmektedir. Bu araştırmacılar arasında bilimsel bir uzlaşma sağlanması gerekmekte olduğu yukarı ifade edilmiştir. Bunu sağlamak adına güvenilirlik yüzdesi %70'in üzerine çıkana dek kodlama sürecinin sürdürülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada ikinci kodlamada güvenilirlik oranı %88 olarak tespit edilmiş ve güvenilirliği belirleme aşaması uygun bir şekilde sonlandırılmıştır. Süreç sonunda, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algısına yönelik oluşturulan kodlama sürecinde güvenilirliğin sağlandığı düşünülmektedir.

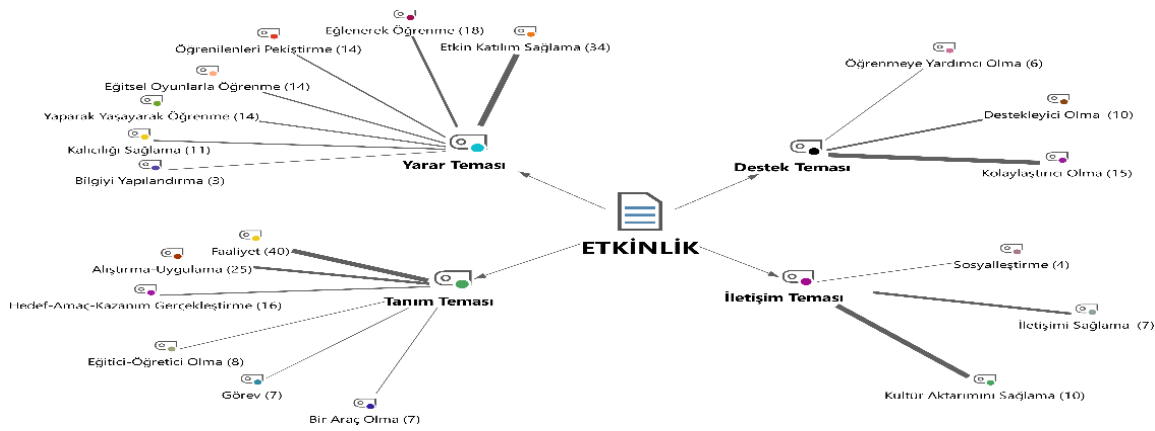
Etik

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - 06.08.2021 tarih ve 10 nolu toplantısında 27 nolu karar sayısı ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın problemine ilişkin olarak katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar irdelenmiştir. Görüşme formuna verilen cevaplardan hareketle aşağıda yer alan kodlar oluşturulmuştur. Buna göre kodların frekans değerleri de şekillerde her kodun sağ tarafında belirtilmiştir. Kodun frekansı arttıkça temayla arasındaki ilişkiyi gösteren çizginin kalınlığı da artmaktadır. Kodun frekansı düşük olduğunda ise temayla kodun arasındaki ilişkiyi gösteren çizgi daha ince bir formdadır. Birinci soruda kodun sıklığı 263, diğer soruda 300, üçüncü soruda 220 ve son soruda ise 317 olarak tespit edilmiştir.

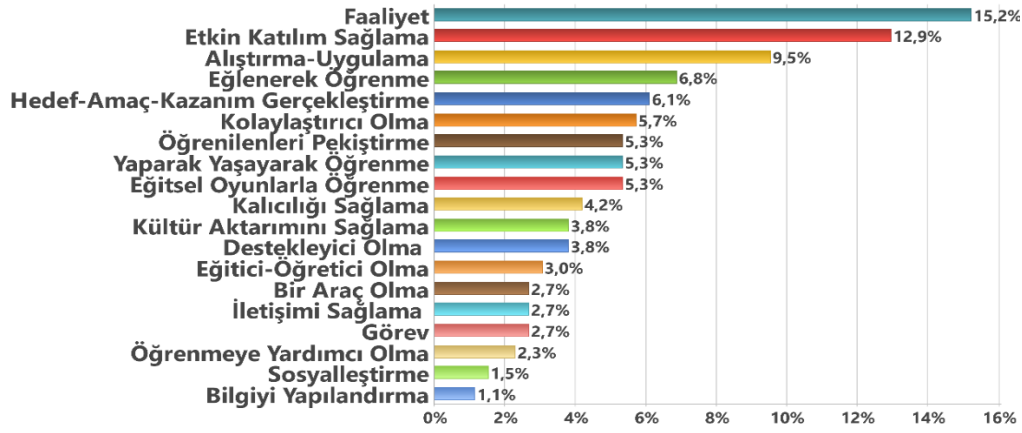
Birinci alt amaçta “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “etkinlik” denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu çerçevede Şekil 1’deki kod haritasında ortaya çıkan temalar ve kodlar gösterilmiştir.



Şekil 1. Etkinlik Kavramına İlişkin Kod Haritası

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sorulan soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bu çerçevede yarar, tanım, iletişim ve

destek şeklinde dört farklı tema tespit edilmiştir. İlgili temalar, temaların altında yer alan kodlar ve kodların frekans değerleriyle ilgili bilgiye Şekil 1’de yer verilmiştir. Kodların istatistiksel dağılımları ise aşağıda yer alan Grafik 1’de yer almaktadır.



Grafik 1. Etkinlik Kavramına İlişkin Kod Dağılım Oranları

Yarar temasında etkin katılım sağlama kodunun ön plana çıktığı görülmektedir.

“(…) Öğretmenin aktif olmadığı, öğrenciyi harekete geçiren ders faaliyetleri.” (K53)

“öğrencilerin daha aktif olduğu, sınıf içi veya sınıf dışı öğretim uygulamaları...” (K148)

Katılımcılar temel olarak sınıf içi ve sınıf dışında kullanılan etkinliklerin öğrencileri aktif kılarak derse daha etkin bir biçimde katılım sağlayabilmelerini desteklediğini ifade etmektedirler.

Destek ve iletişim temalarında ise üçer kod saptanmıştır. Etkinliklerin eğitim sürecini kolaylaştırdığı ve sürece olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.

“(…) eğitim-öğretim sürecini kolaylaştıran (...) aktivitelerdir.” (K101)

Bunun yanında iletişimin de eğitim öğretim sürecinin önemli bir boyutu olduğu saptanmıştır.

“Kültür aktarımı önemli bir boyuttur. (...) Ama tek bir kültür değil. Tüm sınıfın kültürüne odaklanılmalı bir yerde.” (K101)

“Etkinliklerin diğer önemli bir boyutu ise iletişimi daha etkin kılmasıdır.” (K116)

Kültür aktarımı kavramı öğretim elemanları tarafından önemsenmiş ve üzerinde durulmuştur. Buradaki temel nokta eskiden olduğu gibi tek bir hedef kültürün öğrencilere aktarılması biçiminden farklı bir şekilde algılanmıştır. Daha çok kültürler arası etkileşim ve bunun iletişime olan faydası üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunu sağlayabilmek için sınıf bağlamının dışındaki aktivitelerin önemi üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin tıpkı eylem odaklı yaklaşımın çizdiği çerçeve gibi toplum içerisinde aktif bir biçimde yer alarak öğrenmelerini gerçekleştirme önerilmektedir. Bunun yanında, iletişimi sağlama kodunda vurgulanan asıl fikir ise öğrencilerin iletişim sürecine katılırken kaygılardan arınıp olabildiğince rahat bir biçimde davranabilmesi şeklindedir. Böylece öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin iletişimde herhangi bir sorun yaşamayacakları ifade edilmiştir.

Tanım teması bu soru altında oluşturulan son temadır. Temada yer alan ve en çok frekans değerine sahip olan kod olan faaliyet aynı zamanda tüm kodlar arasında da en fazla frekans değerine

sahiptir.

“(…) sınıf içinde veya dışında (...), dil becerilerini geliştiren ve destekleyen tüm faaliyetlerdir.” (K32)

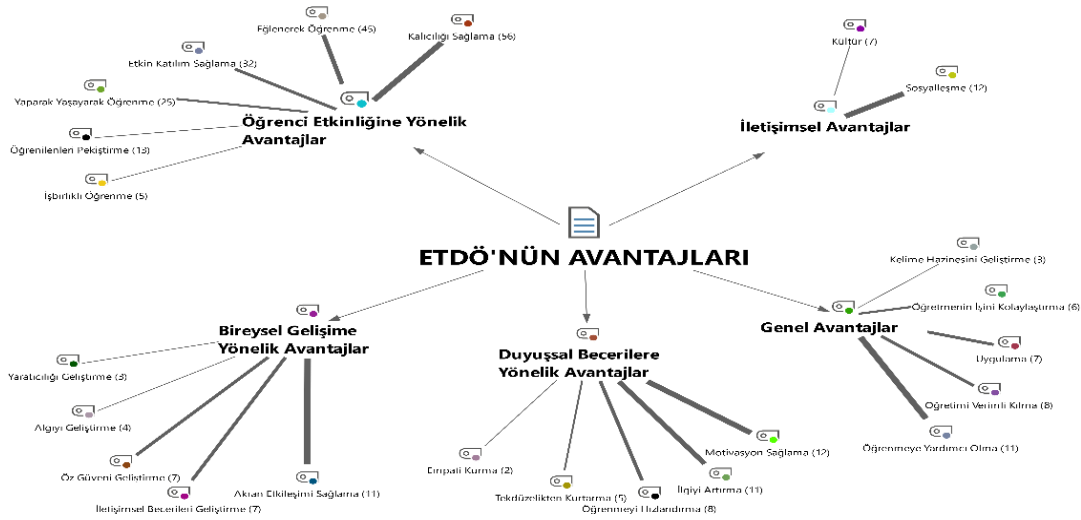
“Hedef dili, yani Türkçeyi öğretmek için ders içinde ya da dışında öğrenmeye yardımcı olması için kullanılan aktiviteler, teknikler bütünü.” (K125)

“Yabancı dil öğretiminde etkinlik sınıf içi ve sınıf dışında yapılabilecek çeşitli materyallerden faydalanarak da yürütebileceğimiz derslere ek aktivitelerdir.” (K127)

Katılımcıların neredeyse tümü ders esnasında yapılan tüm aktivitelerin bir faaliyet olduğunu ifade etmiştir. Fakat bazı katılımcılar etkinlikleri öğrencilerin uyguladığı ve öğretmen tarafından geliştirilen aktiviteler olarak ele almıştır. Bunu belirtirken etkinliklerin genellikle öğrenciyi ana odak noktasına alarak hazırlanmakta olduğunu da ifade etmişlerdir.

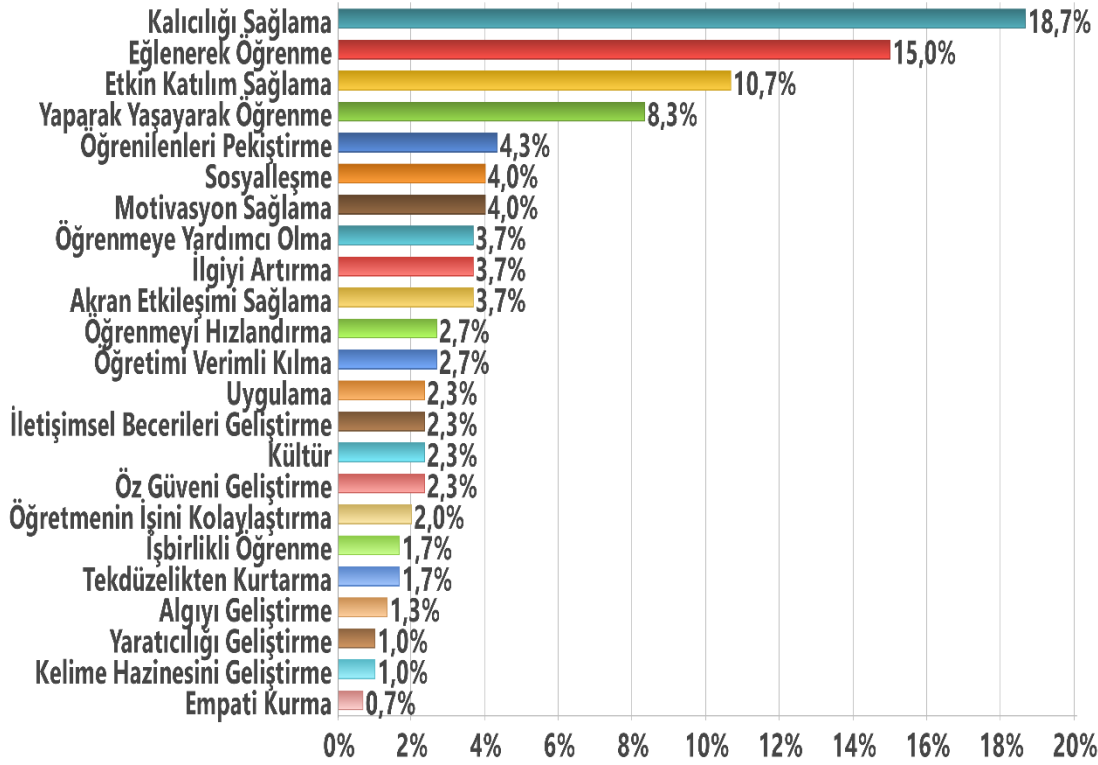
Verilen tüm yanıtlar ele alındığında etkinliklerin bilgiyi yapılandırmada, öğrenilenleri pekiştirmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada yararlı olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için başvurulan temel çalışmaların ve ders kitaplarının da bu etkinlikler çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak kolaylaşmaktadır. Bu nedenle etkinliklerin bu çerçevede değerlendirildiği ve öğretim elemanları tarafından benimsendiği görülmüştür.

İkinci alt amaçta “Etkinlik temelli dil öğretiminin avantajlı yönleri sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu çerçevede Şekil 2’deki kod haritasında, ortaya çıkan temalar ve kodlar gösterilmiştir.



Şekil 2. ETDÖ'nün Avantajlarına İlişkin Kod Haritası

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sorulan soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrenci etkinliğine yönelik avantajlar, iletişimsel avantajlar, genel avantajlar, duyuşsal becerilere yönelik avantajlar ve bireysel gelişime yönelik avantajlar şeklinde beş farklı tema saptanmıştır. İlgili temalar, temaların altında yer alan kodlar ve kodların frekans değerleriyle ilgili bilgiye Şekil 2’de yer verilmiştir. Kodların istatistiksel dağılımları ise aşağıda yer alan Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. ETDÖ'nün Avantajlarına İlişkin Kod Dağılım Oranları

Öğrenci etkinliğine yönelik avantajlar teması altında altı kod yer almaktadır. Bu kodlarda öne çıkan bazı görüşleri şu şekilde sıralayabilmek mümkündür:

“Daha kalıcı olmasını ve farklı biçimleri görme olanağını sağlaması.” (K54)

“Eğlenceli olup dersi sıkıcılıktan kurtardığı için derse katılım sayısını yükseltir. Sınıftaki en pasif öğrenci bile bu sayede derse katılmak isteyebilir.” (K103)

“Öğrenci etkinlikte öğrendiği şeyleri uygular. Pekiştirme görevi görür. Aynı zamanda neyin ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesine de yardımcı olur.” (K104)

“Dile dair birçok bilgili yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Soyut ve anlaşılması güç kelime ve cümle yapılarının daha somut hâle gelmesini sağlar.” (K114)

Öğretim elemanları etkinliğin kalıcılığı sağlamada önemli olduğunu savunmaktadırlar. Böylece öğrenmelerin etkinliklerle desteklenmesiyle kalıcılığa ulaşılabileceği ifade edilmektedir. Öğrencilerin derse katılma isteklerinin arttığı ve aktif olarak sürecin içinde yer almak istedikleri öne çıkarılmıştır. Böylelikle derslerin daha eğlenceli olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerini deneyimleyerek pekiştirdikleri belirtilmiştir.

Genel avantajlar, duyuşsal becerilere yönelik avantajlar ve bireysel gelişime yönelik avantajlar temalarında beşer kod yer almıştır. Bu kodlara ilişkin görüşler ise şöyledir:

“Pratikte öğrenmeye yardımcıdır. Öğretimi destekler.” (K7)

“Süreci ilgi çekici hale getirmesinin yanında öğretimi kalıcı hale getirir ve dile yönelik pekiştirme imkanı sağlayarak dil öğreniminin etkili bir şekilde yapılmasına olanak tanır.” (K36)

“Öğrencinin dil öğrenimine güdülenmesini sağlar ve süreci daha anlamlı ve kuşatıcı bir şekilde getirir.” (K53)

“öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya geçirerek pekiştirmelerini sağlar.” (K64)

“Öğretmen bu konuda yeterli donanıma sahipse dil öğretimi süreci hızlı ve hedeflere ulaşma konusunda istenen boyutta olabilir.” (K66)

“Etkinliklerle daha doğal konuşma ortamı bulabiliyor (...) daha özgüvenli bir şekilde düşüncelerini aktarabiliyor (...) etkinliklerle öğrenci daha rahat bir öğrenme ortamı buluyor.” (K109)

Yapılan analizler kapsamında etkinliklerin eğitim sürecini verimli kıldığı, etkileşimi doğal bir şekilde artırdığı ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlarda destekleyici olacağı görülmektedir. Öğretim elemanının işinin kolaylaştığı ve öğrencilerin var olan bilgilerini uygulayarak geliştirdikleri de bir diğer avantaj olarak öne çıkmaktadır. Etkinliklerin gerek kelime öğretiminde gerek yapı öğretiminde, bilgilerin kalıcılığını arttırdığı ifade edilmektedir. Böylelikle öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının ve isteklerinin arttığı görülmektedir. Bu sayede güdülendikleri ve sürece yönelik kaygılarının azaldığı söylenmiştir.

İletişimsel avantajlar teması en az koda ve frekansa ait tema olarak tespit edilmiştir.

“Öte yandan; etkinliklerin etkileşimsel oluşu, kültür aktarımına olanak sağlaması (...)” (K33)

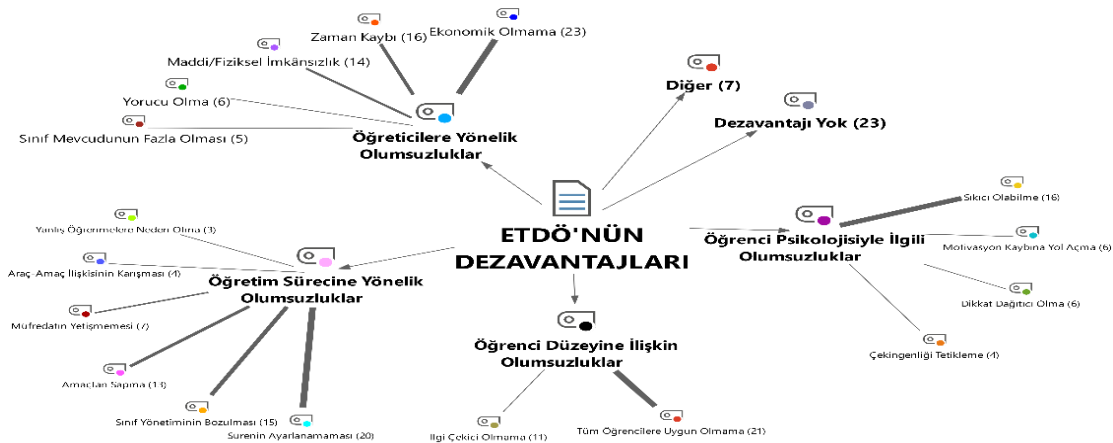
“Dil öğretimi sınıf ortamından kurtarıp sınıf dışına yaşayacak ve öğrencilerin sosyalleşmesine de olanak tanyacaktır.

Bu sosyalleşme sürecinde de dört temel dil becerisinin gelişime katkı sağlayacaktır.” (K122)

Görüşlerde, kültür aktarımından çok, farklı kültürleri tanıyarak kültürlerarası etkileşimin ehemmiyeti öne çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinlikler sayesinde sosyalleşme imkânı bulunduğu da ifade edilen diğer bir görüştür.

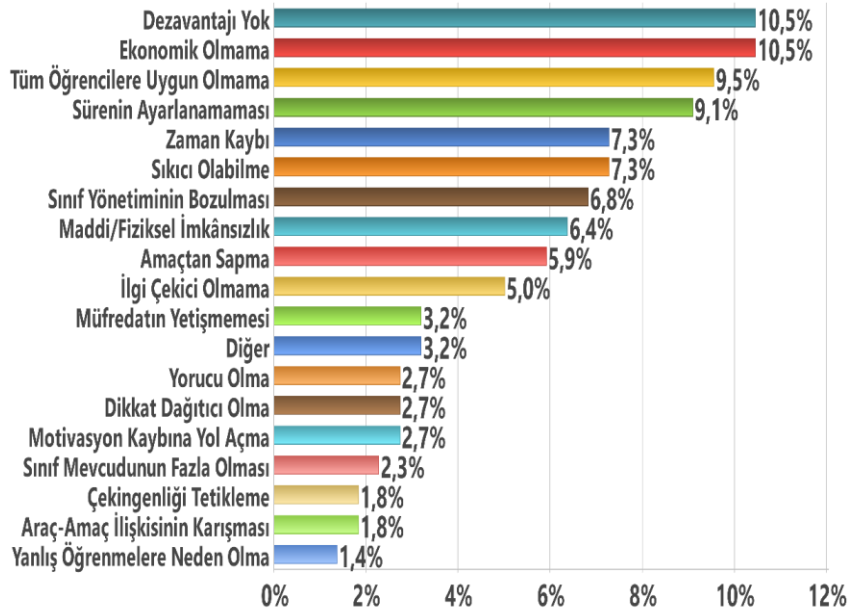
Verilen tüm cevaplar değerlendirildiğinde etkinliğin öğrenciyi aktif kılmaktan duyuşsal becerilere, bireysel gelişimi sağlamaktan sosyal becerileri geliştirmeye kadar birçok çerçevede avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için öğretim elemanlarının etkinliklere başvurduğu görülmektedir. Etkinliğin kalıcılığı sağlama noktasında avantajlı olduğu ve öğrencilerin aktif katılımlarını desteklediği saptanmıştır. Öğrenme öğretme sürecinde etkin bir şekilde kurgulanan ve kullanılan etkinliklerin sürecin verimini artıracaklığı ifade edilmiştir.

Üçüncü alt amaçta “Etkinlik temelli dil öğretiminin dezavantajlı yönleri sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu çerçevede Şekil 3’teki kod haritasında, ortaya çıkan temalar ve kodlar gösterilmiştir.



Şekil 3. ETDÖ'nün Dezavantajlarına İlişkin Kod Haritası

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sorulan soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğreticilere yönelik olumsuzluklar, öğretim sürecine yönelik olumsuzluklar, öğrenci düzeyine ilişkin olumsuzluklar, öğrenci psikolojisiyle ilgili olumsuzluklar, dezavantajı yok ve diğer şeklinde altı tema belirlenmiştir. İlgili temalar, temaların altında yer alan kodlar ve kodların frekans değerleriyle ilgili bilgiye Şekil 3'te yer verilmiştir. Kodların istatistiksel dağılımları ise aşağıda yer alan Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. ETDÖ'nün Dezavantajlarına İlişkin Kod Dağılım Oranları

Öğreticilere ve öğretim sürecine yönelik olumsuzluklarla ilgili temalar bu soruda ön plana çıkmaktadır. Bu olumsuzluklarda daha çok öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması, mental olarak yorulması ve çok çalışması ön plana alınmaktadır. Bu kapsamda ilgili temalarla ilgili bazı görüşleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

“Sınıf ortamına uygun olmayan etkinlikler zaman kaybına neden olacaktır.” (K10)

“Öğretmen çok fazla çalışacağı için yorulabilir.” (K32)

“Amaçlar iyi belirlenemez ve (...) hedefler göz ardı edilirse etkinlikler araç olmaktan çıkar amaca dönüşür” (K77)

“(…) etkinliklerin uygulanması için gerekli altyapı, teknik donanım, ön bilgiler veya farkındalık düzeyi yetersizse etkinliklerden beklenen verim alınmayabilir.” (K77)

“(…) etkinlik temelli dil öğretimi için finansal kaynaklardan bulmak kolay olmuyor. Bazen de dil öğretimi sekteye uğrayabiliyor.” (K122)

Etkinlik kullanımında süre uygun bir biçimde ayarlanamazsa vakit kaybı gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Bunun yanında derste anlatılanları tümüyle etkinliklerle gerçekleştirmenin de etkinliğin bir amaç şeklinde algılabileceği ileri sürülmüştür. Ayrıca etkinlik geliştirme sürecinin öğretim elemanın zamanını alacağı ve yorucu olabileceği düşünülmektedir. Sınıfın fiziki yapısının uygun olmadığı durumlarda da etkinlik kullanmanın dezavantajlı olacağı tespit edilmiştir.

Öğrenciden kaynaklanan dezavantajlar iki temada sınıflandırılmıştır. Bunlar öğrenci düzeyine ilişkin olumsuzluklar ile öğrenci psikolojisiyle ilgili olumsuzluklardır.

“Benzer etkinliklerin sürekli yapılması, tekdüzelige sebep olabilir ki bu durumda etkinlikler bıktırıcılığa ve olumsuz tutumlara yol açabilir.” (K77)

“Art arda aynı etkinliklerin gelmesi sıkıcı olabilir.” (K104)

“Dil öğrenen bireylerin, etkinlik temelli dil öğretimleri eğitimi sıkıcı ve yıpratıcı bir sürece dönüştürebilir.” (K124)

“Fazla özgüvenli-girişken ve çekingen öğrenciler arasındaki denge iyi kurulmalı. Aksi durum dezavantajlara neden olabilir.” (K131)

Birbirini tekrarlayan etkinliklerin zaman zaman öğrenme sürecine ket vurduğu ve sıkıcılığa yol açtığı ifade edilmiştir. Motivasyonu sağlamayı hedefleyen etkinlik temelli dil öğretim sürecinin yeterince güdülenme sağlanamadığı takdirde motivasyon kaybına yol açacağı belirtilmiştir. Etkinlikler ayrıca sınıftaki öğrencilerin tümüne yönelik olmadığı takdirde öğrencilerin katılım sağlayabilmeleri de mümkün olmayacaktır. Bu nedenle etkinliklerin dezavantajlı olacağı düşünülmektedir.

Her ne kadar soruda etkinlik temelli dil öğretim sürecinin dezavantajı sorulmuş olsa da en fazla ikinci frekansa sahip kod dezavantajı yoktur.

“Bana göre dezavantajı yoktur. Ancak temel dil becerilerinin hepsinde baskın rol oynayabileceğini sanmıyorum.” (K9)

“Amaca uygun yapılan etkinliklerin dezavantajı olacağını düşünmüyorum.” (K141)

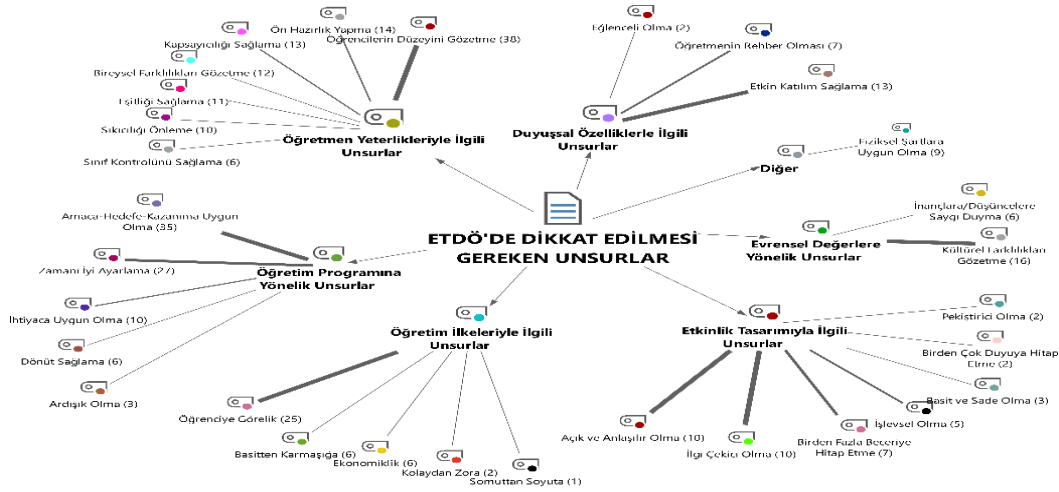
Herhangi bir tema altında değerlendirilemeyecek bazı görüşler diğer temasında listelenmiştir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

“Diğer öğretim teknikleri ile desteklenmediğinde eksik kalabilir.” (K3)

“Bana göre etkinlik temelli dil öğretiminin tek dezavantajı öğrencinin kitaptan sıkıldığı anda etkinliği bir kaçış yolu olarak görmesi.” (K146)

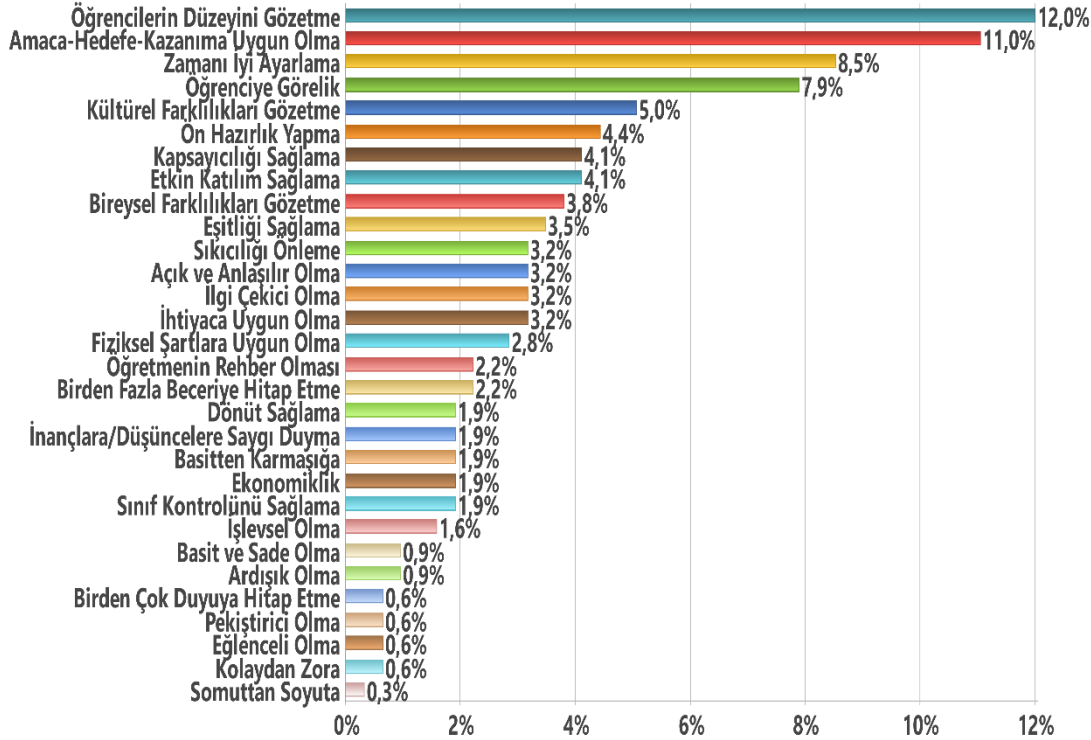
Verilen tüm yanıtlar çözümlendiğinde etkinliğin ekonomiklik ilkesiyle çelişebileceği, bazen zaman kaybı olabileceği ve sınıf yönetimini olumsuz bir biçimde etkileyebileceği söylenmektedir. Müfredatın yetiştirilememesine yol açabileceği gibi öğrencilere uygun olmadığında sıkıcı olabileceği ifade edilmektedir. Soruda dezavantajlı yönleri sorulmuş olsa da en çok frekansa sahip olan kodun dezavantajı yok olması dikkat çekicidir. Bu tip bir soruda dâhi öğretim elemanları aslında etkinliklerin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda etkinlik temelli dil öğretiminin eğitimcilerimiz tarafından benimsendiğini ifade etmek yerinde olacaktır.

Dördüncü alt amaçta “Etkinlikler yoluyla gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu çerçevede Şekil 4’teki kod haritasında, ortaya çıkan temalar ve kodlar gösterilmiştir.



Şekil 4. ETDÖ'de Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlara İlişkin Kod Haritası

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sorulan soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öğretim ilkeleriyle ilgili unsurlar, etkinlik tasarımıyla ilgili unsurlar, öğretmen yeterlikleriyle ilgili unsurlar, öğretim programına yönelik unsurlar, evrensel değerlere yönelik unsurlar, duyuşsal özelliklerle ilgili unsurlar ve diğer şeklinde yedi tema belirlenmiştir. İlgili temalar, temaların altında yer alan kodlar ve kodların frekans değerleriyle ilgili bilgiye Şekil 4'te yer verilmiştir. Kodların istatistiksel dağılımları ise aşağıda yer alan Grafik 4'te sunulmuştur.



Grafik 4. ETDÖ'de Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlara İlişkin Kod Dağılım Oranları

Etkinlik tasarımıyla ilgili unsurlar ile öğretmen yeterlikleriyle ilgili unsurlar temaları yedişer koddan oluşan ve ilgili alt amaçta en çok koda sahip olan temalardır. Temel anlamda öğrencilerin düzeyini gözetmenin önemli olduğu ve etkinliklerin ilgi çekici bir biçimde oluşturulması gerektiği görüşünün ön plana çıktığı görülmüştür.

“Etkinliklerin (...) yönergelerinin açık ve anlaşılır olması.” (K33)

“İşlevsel olmayan etkinlikler düzeltilmeli, değiştirilmeli veya çıkarılmalıdır. Ayrıca etkinlikler öğrencilerin yeterliliklerine uygun olmalıdır.” (K113)

“Etkinlikleri uygulamadan önce ön hazırlık yapmalı, planlamalı ve öyle uygulama yapmalıdır. Etkinlikler öğrencileri geliştirici bir yapıda olmalıdır.” (K117)

“Etkinlik hedef kitlenin ilgi alanlarına göre, zamanında ve seviyeye uygun bir şekilde yapılmalıdır. Etkinliklerde hedef kitlenin yaşı, cinsiyeti, milliyeti ve mensubu olduğu dikkate alınmalıdır.” (K126)

“Herkese eşit bir şekilde süre tanınması, adil davranılması gerekir.” (K136)

Öğretim ilkeleriyle ilgili unsurlar ve öğretim programına yönelik unsurlar temalarında beşer kod belirlenmiştir. Derslerde kullanılan etkinliklerin öğrencilere uygun olması, amaca hizmet etmesi ve zamanlamanın uygun bir biçimde planlanması ön plana çıkmaktadır.

“İhtiyaçlarına uygun öğretim süreci kurgulanmalıdır.” (K22)

“Konuların belli bir sıraya konulması, bu konuların basitten karmaşığa doğru öğretilmesi böylelikle konular arasında da ardışıklık olması önemlidir” (K116)

“Avrupa Ortak Çerçeve Metnindeki kazanımlara göre etkinlik oluşturmak gerekir.” (K125)

“Not: “herkesin aynı sonuca varmasını sağlayacak” ifadesinden kasıt herkesin aynı kazanımı kazanıp kazanmadığı değildir. (...) çalışmalar çeşitli olabilir. Her öğrencinin bire bir aynı çalışmaları yapması değil farklı yollarla aynı kazanımı edinmesi mümkün olmalıdır.” (K139)

Hedef kitlenin gözetilmesi gerektiği fikrinin önemli görüldüğünü söylemek mümkündür. Bunun yanında öğretim ilkelerinin gözetildiği etkinliklerin daha yararlı olabileceği ifade edilmektedir. Öte yandan duyuşsal özelliklerle ilgili unsurlar ve evrensel değerlere yönelik unsurların da öne çıktığı görülmektedir. İlgili temalardaki bazı görüşler aşağıda yer almaktadır.

“Etkinlikler sıkıcı olmamalı, eğlenceli ve sarıcı olmalı.” (K53)

“Etkinliklerde önemli olan öğrencinin aktif olabiliyor olması. Ders anlatımında öğretmen yeterince etkin. Öğrenci konuşabiliyor, yazabiliyor, okuyabiliyor olmalı.” (K90)

“Öğrencinin inancına, yaşayışına, kültürüne, ters düşmemelidir.” (K123)

Etkinliklerle gerçekleşen öğrenme öğretme sürecinde temel amacın öğrencinin iyi vakit geçirmesini sağlamak olmadığı, etkinliklerin eğlenceli olduğu kadar öğretici de olması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun için öğretmenin süreci uygun olarak kurgulayarak işletmesinin önemli olduğu varsayılmıştır.

Herhangi bir tema altında sınıflandırılmayan ve diğer temasında yer alan fiziksel şartlara uygun olma kodunun frekansı dokuzdur. Etkinliğin fiziksel koşullara uygun olarak hazırlanıp bunun göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

“Öğrencilerin ve eğitim ortamının sürece uygun olması gerekmektedir.” (K37)

“Etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilirken sınıfın fiziksel şartları, kültürü, inancı vb. göz önünde bulundurulmalıdır.” (K101)

“Etkinlikler sınıfın fiziksel şartları düşünülerek hazırlanmalıdır.” (K141)

Sınıf ve okul ortamında gerçekleştirilecek etkinliklerde fiziksel şartların göz ardı edilmesinin

eğitim sürecini sekteye uğratabileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle etkinlikleri geliştirirken buna dikkat etmek önemli görülebilir.

İlgili soruya verilen tüm cevaplar değerlendirildiğinde etkinliklerle gerçekleşen eğitim sürecinde etkinliklerin öğretim ilkelerine uygun olarak basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta kurgulanması yerinde olacaktır. Bunun yanında amaca uygun olarak hazırlanması gerektiği ve işlevselliğin ön planda olması da önem arz etmektedir. Öğretmenin sürecin başından sonuna kadar rehberlik sağlaması ve sınıfın kontrolünü sağlaması gerekmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretim elemanlarının etkinliklere önem verdikleri ve aktif olarak etkinlikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının ilgili etkinlikleri ders kitaplarından, yardımcı kaynaklardan, internet ve sosyal medya araçlarından yararlanarak oluşturdukları saptanmıştır. Videolardan, görsellerden, hareketli resimlerden (GIF), şiiirlerden yararlanarak tasarladıkları etkinliklerle 21. yüzyıl becerilerinden olabildiğince yararlandıkları saptanmıştır. Kendileri etkinlik tasarlarırken bazen de hazır etkinlikler temin ettikleri ve derslerde bunu kullandıkları tespit edilmiştir. Yine bu etkinliklere de yukarıda sıralanan mecralardan ulaştıkları belirlenmiştir. Etkinliklerin öğrenme öğretme sürecinde birçok yararının olduğu çalışmanın geneline bakıldığında ifade edilebilir. Etkinliklerin ders sürecinin amaca, hedefe yönelik olmasını sağlamaktan öğretmen öğrenci ilişkisini geliştirmeye kadar birçok alanda fayda sağladığı saptanmıştır.

İlgili literatür tarandığında yabancılara Türkçe öğretiminde direkt olarak etkinlik algısıyla ilgili bir araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle etkinlikler ve etkinlik tasarımı, materyal geliştirme ve tespit çalışmaları, ders sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri ile derslerde öne çıkan uygulamaların söz konusu olduğu çalışmalar irdelenmiş ve ilgili çalışmaların bu çalışmayla farklılıklarına ve benzerliklerine odaklanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Balcı ve Melanlıoğlu (2016) çalışmalarında, ana dili Türkçe konuşuru olmayan fakat yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kullandıkları ders kitaplarını yetersiz bulmuştur. Bununla birlikte etkinlik geliştiren öğretmen sayısı 15, geliştirmeyen ise 22 olmuştur. Bu çalışmada ise öğretim elemanları kitap dışında da farklı etkinlikler kullandıklarını ve geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Fakat bu sayı neredeyse katılımcıların tamamını kapsamaktadır. Balcı ve Melanlıoğlu (2016)'nın çalışmasındaki öğretmenlerin ana dili Türkçe olmadığı için ve dil öğretiminde yeterince deneyimli olmadıkları için çalışmadan böyle bir sonuç çıkmış olabilir. Çünkü bir dili öğreten ve ana dili olarak o dilin konuşuru olmayan bireylerin ilgili dilde belirli bir hâkimiyet düzeyine gelmesinin zaman alacağı düşünülmektedir. Çalışmada her ne kadar 22 öğretmen geliştirmese de 15 öğretmenin etkinlik geliştirmesi mühimdir. Buradan hareketle iki çalışma da incelendiğinde YTÖ'de etkinliklerin önemli görüldüğü ve öğreticilerin etkinlik geliştirdiği söylenebilir.

Bu araştırmada, Türkçeyi farklı amaçlarla öğrenenler olduğu ve sürecin öğrenciye görelilik ilkesi gözetilerek yürütülmesi gerektiği bulgulanmıştır. Çünkü Türkçeyi iş, üniversite öğrenimi, turizm, hobi vb.

farklı gerekçelerle öğrenen öğrencilerin farklı bir dil öğretim sürecinden geçmeleri gerektiği tespit edilmiştir. Bunun için de farklı etkinlikler, kitaplar ve materyaller geliştirmenin uygun olacağı belirlenmiştir. Koçer (2013), yabancılara Türkçe öğretenlerin; öğrencilerin beklentilerine, tutumlarına, sosyal ihtiyaçlarına vb. yanıt veren etkinliklere ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmannın, bu çalışmadaki bulgularla büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin amacına, seviyesine, ilgi ve ihtiyacına, beklentilerine uygun etkinlikler geliştirilmesi gerektiği her iki çalışmada da ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışmanın tamamı göz önüne alındığında temel olarak etkinliklerin tüm dil becerilerini kuşatan ve geliştiren bir niteliği haiz olması gerektiği öne çıkmaktadır. Buna göre etkinlikler yalnızca gramer yapılarına ve sözcük öğretimine odaklanmamalıdır. Bu şekilde kurgulandığı takdirde eğitim sürecinin tıkanabileceği tespit edilmiştir. Göçer (2009) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yarısından fazlasının becerilere eşit zaman ayırmadığını ve etkinliklerde genellikle dil bilgisine yer verdiğini saptamıştır. Bu çalışmadaki öğreticilerin tutumu çalışmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü kodlar ve temalar incelendiğinde öğretim elemanlarının dört temel dil becerisini önemsedikleri, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirirken süreç içerisinde sürekli aktif olmaları gerektiğini savundukları görülmektedir. Aynı zamanda bu bulgu, Göçer (2009) tarafından eleştirilmiş ve tüm becerileri kapsayıcı etkinlikler kullanılması önerilmiştir. Değer ve Fidan (2004)'ın çalışmalarında da bu eleştiriye paralel bir biçimde bulgular yer aldığı görülmektedir. Ders işleniş sürecinde işe koşulan etkinliklerin gramer ve kelime bilgisini geliştirip pekiştirmeye dönük olmaktan çıkarılması temel savunudur. Bunun yanında etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine odaklanması gerektiği ifade edilmiştir. Fakat gerek alanyazında savunulan temel fikir gerek çalışmamızdaki temel sonuç dört temel dil becerisinin bir bütün olduğu ve ayrılamayacağı yönündedir. Salt bir beceri özelinde sürecin kurgulanması mümkün görülmemektedir. Bunun yerine etkinlikler dört temel dil becerisini geliştirici ve destekleyici olması bu çalışmayla koşut bulgulara sahiptir. Dil bilgisi her iki çalışmada da dili öğretmede bir amaç değil, araç olarak görülmüştür. Bu noktayı Kuşçu (2014) da çalışmasında bulgulamaktadır. Dil bilgisi, iletişimsel etkinlikleri destekleyen yardımcı bir alan olarak görülmektedir. Çalışmalarda iletişimsel etkinliklere önem verildiği ve ders sürecinde bu noktanın ön plana çıkarıldığı belirlenmiştir. Mete ve Gürsoy (2013) da dört temel dil becerilerini kapsayan etkinlikler geliştirilmesi ve bu etkinliklerin derslerde etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede öğrenim sürecinin daha verimli olacağı dile getirilmiştir. Yeşilyurt (2011) da çalışmasında dil öğrenen kişinin zihinsel devinimlerinin düzenlenmesi ve sürecin içinde yer alıp yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirmeye imkân verici bir biçimde geliştirilmesi gerektiğini bulgulamıştır. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılıklarının teşvik edileceği ve problem çözme yetilerinin artacağı ön plana alınmıştır (Şahin, 2000). Bu çalışmada da yukarıda zikredilen araştırmalara benzer bir şekilde etkinliklerin dört temel dil becerisini esas alacak, öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarını gözetecek, belirli bir program kapsamında ilerleyecek ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek biçimde kurgulanması gerektiği tespit edilmiştir. Bu şekilde öğrenme öğretme sürecinden alınacak verimin maksimum düzeyde olacağı ifade edilebilir.

Erdil (2018), bu çalışmayla koşut bir şekilde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme düzeyleri arttıkça ve düzeyleri ilerledikçe sınıftaki arkadaşlıkların da buna paralel olarak geliştiğini ve etkinliklere katılımdaki memnuniyet seviyelerinin arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da sınıf içi iletişim, öğretmen öğrenci ilişkisi vb. alanlarla ve iletişim ile ilgili kodlar saptanmıştır. Bu çerçevede iletişimin kuvvetli olmasının dil öğrenimini de destekleyeceği ifade edilebilir. Bunu sağlamak için de öğrencilerin aktif bir şekilde sürece katılması gerektiği söylenebilir. Demir (2015), etkinliklerin öğrencilerin aktif bir şekilde katılımlarını sağlamak için geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Göçer (2015) ise hedef kitlenin görev temelli dil öğretim etkinlikleriyle ve iletişimi esas alan çalışmalarla teşvik edilerek etkileşim temelli bir sınıf ortamının oluşturulmasının önemini vurgulamıştır. Bu çalışmada da öğretim elemanları etkinliklerin aktif katılım sağlamayı desteklediğini ifade etmiş ve öğrenme ortamının etkileşimi destekleyecek bir biçimde oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin hedef dildeki yetkinliklerinin artacağı da ön plana çıkarılmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde dil öğretim sürecinin ayrılmaz parçası olan etkinlikler öğrencileri sosyokültürel bireyler hâline getirmektedir. Toplum içinde öğrencilerin iletişimsel ortamlarda yer almalarını destekleyici yapıda olması gereken etkinlikler öğrencileri aktif kılmalı ve onların ihtiyacına dönük olmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinliklerin derslerin önemli bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Etkinlikler günümüzde dil öğretim sürecini destekleyici yapıda değil, sürecin temelinde yer almaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan neredeyse tüm materyallerin etkinlikler temelinde üretildiği görülmektedir. Bundan ötürü öğretim elemanlarının etkinliklere yönelik sahip olduğu algının önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Çünkü etkinlik algısı yüksek öğretim elemanları aynı zamanda derslerde etkinliklere de olabildiğince yer vermektedir. Veyahut özgün etkinlikler tasarlayarak bunları kullanmaktadır. Çalışmada oluşan kodlar, temalar ve frekans değerleri göz önüne alınarak öğretim elemanlarının etkinliklere dönük algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada yer alan öğretim elemanlarının derslerde aktif olarak etkinliklere yer verdiği ve etkinlikler tasarladığı görülmektedir.

Katılımcılar, etkinliklerin öğretim sürecine fayda sağlayan, öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artıran ve öğrenmeleri destekleyen bir yapıda olduğunu beyan etmişlerdir. Etkinlik kavramı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle yarar, destek, iletişim ve tanım temaları altında toplanmıştır.

Öğretim elemanlarının etkinliklere yönelik görüşlerinin çözümlenmesi sonucunda oluşan kodlara bakıldığında, etkinliklerin derslerde öğrencilerin aktif katılımını sağlama, alıştırma-uygulama yapma imkânı sağlama ve eğlenerek öğrenmeleri destekleme gibi çıktılar sunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında etkinliklerle gerçekleşen öğrenme öğretme sürecinde eğitimin sınıf içinden ibaret olmadığı, hayatın her alanına taşıdığı, öğrencilerin öğrenmelerini yaşantılayarak gerçekleştirebildiği görülmüştür.

Öğrenci merkezli bir yapıda ders işlenmesini sağlayan etkinlikler sayesinde öğrencilerin bilgiye

ulaşması ve var olan bilgileri pekiştirmesi kolaylaşmaktadır. Bunun yanında eksik kalan bilgilerin de tamamlanacağı ifade edilebilir. Bunun için, salt derslerde değil, ders dışında da öğrenciyi aktif kılacak ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleyecek etkinliklerle öğrenme süreci zevkli bir hâle getirilmeli ve etkinlikler yaşamın her alanını kuşatabilmelidir. Bu süreci kurgularken de dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlamak ve sözcük öğretimini desteklemek gerektiği ifade edilmektedir. Bu yolla öğrencilerin Türkçeyi kalıcı bir biçimde hızlı ve kolayca öğrenebilmeleri mümkün olacaktır.

Öğretim elemanlarının düşüncelerinden hareketle etkinliklerin avantajlı tarafları şu şekilde temalara ayrılmıştır: Öğrenci etkinliğine yönelik, duyuşsal becerilere yönelik, bireysel gelişime yönelik, iletişimsel ve genel avantajlar. Etkin katılımı sağlayan etkinliklerin öğrenilenleri pekiştirmekte ve aynı zamanda öğrenmelere yardımcı olmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel birçok becerisini geliştirdiği ve onlara uygulama olanağı sunduğu da saptanmıştır.

Eğitim sürecinin en önemli iddiası kalıcı olması ve insanın hayatı boyunca kullanabileceği deneyimleri kazandırmasıdır. Bunun için ders içinde veya dışında gerçekleşen üretimlerin ve uygulamaların öğrenenlerin zihninde yapılandırılarak uzun süreli belleğe aktarılması sağlanmalıdır. Bunu destekleyecek etkinlikler kurgulayarak dil öğrenim sürecinin verimliliği artırılır. Bunun için öğrenciyi merkeze alan ve hayattan kopuk olmayan etkinlikler tasarlanması gerekmektedir. Öğrenciyi DİAOÖÇ'nin belirttiği gibi sosyokültürel bir birey olarak görüp hedef kültürün içinde aktif kılacak etkinliklere yer vermek önemli olacaktır. Bunu yaparken öğrencinin kendi kültürüne ait unsurlar da işe koşulursa hedef dilin kültürüne yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri mümkün olabilir (İltar, 2021, s. 207).

Etkinliklerin fiziksel ve zihinsel hazırbulunuşluğu desteklemesinin yanında duyuşsal becerileri de destekleyip geliştirmesi beklenmektedir. Motivasyon ve ilgi, eğitim sürecinin en temel duyuşsal yönlerinden olarak görülmektedir. Bu nedenle çekingen olan, sosyal olmayan bireyleri aktif kılacak, aktif olan öğrencileri de güdüleyecek etkinlikler geliştirilmesi, süreci verimli kılacaktır. Akran etkileşimini sağlamak sınıf içi sosyalliği destekleyecek ve öğrencilerin iletişimsel becerileri kuvvetlenecektir.

Etkinliğe yönelik dezavantajların sorulduğu soru en az frekans değerine sahip soru olmuştur. Soru her ne kadar dezavantajı nedir olsa da en çok frekans değerine sahip ikinci kodun dezavantajı yok olması dikkat çekicidir. Öğretim elemanları, etkinliklerin olumsuz yönü/dezavantajından çok, iyi kurgulanmamış etkinliklerin yarattığı sorunları ele almaktadır. Buradaki sorunlar da zaman, mekân, sınıf mevcudu, amaçtan sapma, sıkıcı olma, dikkat dağıtma gibi etkinliklerden çok fiziksel, duyuşsal veya mekânsal eksikliklerle ilgilidir. Bu eksikliklerin giderilmesiyle birlikte etkinliklerin kullanımının öğrencinin dil becerilerini geliştireceği savunulmuştur. Bu kapsamda etkinlik geliştirirken yapılan yanlışların ve sürecin aksayan yönlerinin saptanması önem arz etmektedir.

Etkinliklerle ilgili diğer bir önemli nokta ise dikkat edilecek hususların tespitidir. Bunun için öğretim elemanlarının ifadeleri çözümlenmiş ve öğretim ilkeleriyle ilgili unsurlar, etkinlik tasarımıyla ilgili unsurlar, öğretmen yeterlikleriyle ilgili unsurlar, öğretim programına yönelik unsurlar, evrensel değerlere yönelik unsurlar, duyuşsal özelliklerle ilgili unsurlar ve diğer unsurlar (fiziksel şartlara uygun

olma) şeklinde temalar belirlenmiştir.

Hitap edilen kitlenin yaş, dil, kültür, akademik düzeyi vb.nin gözetilmediği durumlarda süreçten alınacak verim düşecektir. Bu nedenle öğretim elemanlarının dikkati çektiği en önemli nokta öğrencilerin düzeyini gözetmedir. Bu durum sağlandıktan sonra belirlenen amaçlar, öğrenciye görelilik ilkesi göz önünde bulundurularak süreç işletilir. Bunu sağlayabilmek için öğretim elemanlarının ön hazırlık yapma, kapsayıcılığı sağlama, bireysel farklılıkları gözetme, eşitliği sağlama, sınıf kontrolünü sağlama, rehberlik etme gibi birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Öğretim ilkelerini esas alarak eğitim sürecini kurgulayan bir öğretim elemanın etkinliklerden maksimum verim alacağı açıktır.

KAYNAKÇA

Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. Baskı). Frankfurt/Main: telc GmbH.

Aydoğu, C., Ercanlar, M. ve Aydınalp E. B. (2017). Fransızca yabancı dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşıma dayalı bir uygulama örneği: Nitel bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 760-779.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğrencilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986-1004.

Barusch, A., Gringeri, C., & George, M. (2011). Rigor in qualitative social work research: A review of strategies used in published articles. *Social work research*, 35(1), 11-19.

Büyükkız, K. K. (2013). Göreve dayalı öğretim yöntemi (task-based method). M. Durmuş, ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.121). Ankara: Grafiker Yayınları.

Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. In J. Willis and D. Willis (eds), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

Celik, M. E., & Iltar, L. (2021). Levels of Ethnocentrism Among Teachers of Turkish as a Foreign Language. *The European Educational Researcher*, 4(2), 251-266.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Erişim 20 Temmuz 2021. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni

açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5 (1), 91-118.

Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 5, 1984-1998.

Değer, A. C. ve Fidan, Ö. (2004). İkinci dilde okuma alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri. *AÜ TÖMER, Dünyada Türkçe Öğretimi*, 126, 7-18.

Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 241-249.

Delibaş, M. (2019). *Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği-ders kitapları. *Dil Dergisi*, 1(166), 43-52.

Devitt, S. (2002). Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. *Conseil de l'Europe, Guide pour les utilisateurs. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques*, 83-115.

Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Journal of Language Education and Research*, 1(2).

Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.

Erdil, M. (2018). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik subjektif algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (4), 73-101.

Foster P. & P. Skehan. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-324.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.

Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 21-36.

İltar, L. (2021). Analysis of coursebooks used in teaching Turkish as a foreign language in the context of intercultural communicative competence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 205-217

İltar, L. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Arapça-Türkçe ortak kelimeler yardımıyla etkinlik geliştirme ve uygulama: Mısır örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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/Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.

Kara, M., ve Korkmaz, C. B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1541-1574.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Kuşçu, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 111-120.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.

MacWhinney, B. (2001). The competition model: The input, the context, and the brain. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 69–90). Cambridge: Cambridge University Press.

MEB. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. 2. Baskı. Ankara: Matsis Matbaa.

Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. DOI: 10.16916/aded.47575

Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (2. Baskı). Çev. Saadet Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.

Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A north American view. *Language Teaching Research*, 1, 48–72.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Saydam, M. ve Çangal, Ö. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (2), 342-356. DOI: 10.30831/akueg.384971

Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *English Language Teaching Journal*, 53, 149–156.

Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 157-163.

Şahan, N. (2017). Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yuan, F. and R. Ellis. (2003). The effects of pre task and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24(1), 1–27.

EXTENDED ABSTRACT

The field of teaching Turkish as a foreign language, uses many different materials such as textbooks, workbooks, visuals, songs, auxiliary sources and written and illustrated dictionaries Adhering to a certain standard is necessary while creating these materials. Providing the standard for creating these materials is possible by applying The Common European Framework of References (CEFR). The text of framework is based on the action-oriented approach which includes the communicative approach in which students not only perform linguistic tasks but also perform communicative task. This approach defines students as individuals who take an active part in society. In this way, language learners can be enabled them to learn more functional way by becoming intertwined with society. This approach guides students performing tasks, solving problems and realizing concrete projects; and ensures that the language involves areas used in the social life. In this way, those who are actively involved in the language learning process can make their learning more meaningful and permanent. In addition, this approach can be said to enhance communication skills and decrease their learning errors.

Tasks and activities in CEFR and concepts from other studies were evaluated independently and with

the conceptual information being formed accordingly. Unlike other studies in Türkiye, the literature doesn't have two different concepts activities and tasks. For this reason both concepts can be said to be handled within the framework of activities. For example, having student's read passage and suggesting a different title for it or answer metacognitive questions about the text and produce something new are all expressed as activities.

Task-based teaching is a language teaching method based on the communicative approach. The prepared activities, language attempt to teach in a meaningful way, such as with regard to daily life, seen as tools in communication not as goals. While this teaching approach uses purposeful activities ranked according to difficulty level, the focus is on the process, not the product. Instructors' perceptions toward these activities also gain importance in the teaching process, which is to be carried out by using activities and focusing on the process.

The aim of the research is to determine the perceptions of those instructors teaching Turkish as a foreign language have toward their activities. The study used purposive sampling method. In this context, 149 participants were enrolled in order to determine the perception of those instructors teaching Turkish as a foreign language have toward activities. These participants were asked open-ended questions told to respond in writing. This article examines the studies in the literature evaluating the studies on activities in general forming questions adapting these evaluations to the field of teaching Turkish as a foreign language. In order to test the sufficiency and suitability of the questions, two field experts and a testing and evaluation expert were consulted for their opinions.

Long-term interactions, depth data collection, expert reviews, participant confirmation, purposive sampling and detailed description were used to ensure the validity in the study. In addition, purposeful sampling was used to reflect diversity. Huberman's formula was used to ensure intercoder reliability, the percentage which was calculated as 88%.

Based on the questions given to the instructors on the interview form, a content analysis was performed, codes and themes were created and comments were expressed.

When searching the relevant literature, no research was determined to have been done directly on perception towards activities with regard to teaching Turkish as a foreign language. For this reason, studies, students, teachers in class activities, materials and practices were examined; with comparisons being made regarding the differences and similarities among these studies.

The participants declared the activities to have a structure that benefits the teaching process, to increase communication and interaction among students, and to support learning. When examining the codes that formed as a result of the analyzing instructors' opinions about the activities, the activities were determined to offer outputs ensuring students' active participation, providing the opportunities to practice and implement what was learned and supporting learning by having fun in the learning-teaching process that takes place through activities, the language learning was observed to not be limited to the classroom, but also spreads to all areas of life, with students being able to realize their learning by experiencing what they have learnt.