



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 7, Issue 4, December 2019, p. 49-74

Received	Reviewed	Published	Doi Number
05.11.2019	03.12.2019	25.12.2019	10.29228/ijlet.39601

The Application Process of the “Foreign Language Turkish A1 Level Course Program” of the Teachers who Teach Turkish to Foreigners in Non-Formal Education Institutions¹

Dilan ERDOĞAN² & Fatih KANA³

ABSTRACT

In this study, the process of implementing the Turkish A1 level course program of foreign languages prepared by the General Directorate of Lifelong Learning of teachers teaching Turkish as a foreign language in the common educational institutions has been examined. As a result of the literature study, not enough research has been done in this field. In this study, it is aimed to contribute to the teaching of Turkish to foreigners more effectively. The data of the research was obtained using case studies from qualitative research methods, and the personal information form was developed to obtain the semi-structured interview form and demographic data in the process of gathering data. In order to create the Working group, 10 teachers were elected in the arts and vocational training courses of the public education centres and major city municipalities of the common educational institutions located in Istanbul and Gaziantep cities. The data obtained was analyzed by analyzing the analysis and analysis of the content. As a result of the analysis of the data, teachers who teach Turkish as a foreign language in the common educational institutions are not familiar with the Turkish A1 level course program in foreign languages and generally do not follow the course program in the process concluded.

Key Words: A1 level, GASMEK, ISMEK, public education centers, teaching of Turkish as a foreign .

Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programını” Uygulama Süreci

ÖZET

Bu çalışmada, yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı uygulama süreci incelenmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak elde edilmiş, verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve demografik verilerin elde edilebilmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturabilmek adına İstanbul ve Gaziantep şehirlerinde bulunan yaygın eğitim kurumlarının halk eğitimi merkezleri ve büyük şehir belediyelerine bağlı sanat ve meslek edindirme kurslarında görev yapan 10 öğretmen seçilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı iyi tanımadıkları ve uygulama sürecinde genel olarak kurs programını takip etmedikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: A1 seviyesi, GASMEK, İSMEK, halk eğitimi merkezleri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi.

¹ Bu çalışma, Dr. Öğr. Üye. Fatih Kana danışmanlığında Dilan Erdoğan tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, dilan.erdgn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6727-3984.

³ Dr. Öğr. Üye., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, fatihkana@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1087-4081.

Giriş

21. yüzyılda değişen ve gelişen teknoloji sayesinde mesafeler kısalmış, dünya adeta küçülmüştür. Çeşitli sebeplerden dolayı farklı kültürleri ve farklı diller öğrenmek neredeyse insanlar için zaruri hale gelmiştir. Günümüzde göç, eğitim, evlilik, kişisel merak, ticaret gibi sebeplerle toplumlar arası ilişkiler artmış ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Gerek nüfusun etkisi gerekse ticari ve sosyal faaliyetler, Türkçenin geniş bir coğrafyaya yayılmasını sağlamıştır. Türkiye, jeopolitik konumu ve gelişen bir ülke olması sebebiyle göç almaktadır. Bu da günden güne Türkçe öğretimine duyulan ihtiyacın artmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkçeye olan ilgi gittikçe artmış ve insanlarda yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme ihtiyacı doğmuştur. İkinci dil olarak Türkçenin öğrenilmesinin sebebi; ülkeler arasındaki politika, savaşlar, ekonomik faaliyetler, üniversiteler arası temaslar ve öğrenci değişim programları ve turizmin etkisiyle Türkiye'ye olan merak, ilgi, sevgi ve Türkiye'nin dış basın tarafından sıkça konu edilmesi gösterilebilir (Durukan ve Maden, 2013, s. 511).

Türkçe, dünyada en çok konuşanı olan dillerden biridir. Türkçe sadece Türkiye'de değil dünyanın birçok yerinde de konuşulmaktadır. Türkçenin konuşurlarının fazla olmasının sebeplerinin başında Türkçenin eski ve köklü bir dil olması gelir. Türkçenin yabancılara yönelik yapılan öğretimi ise XI. yüzyılda kaleme alınan Türk dünyası hakkında çok önemli bilgilere yer veren Divan-ü Lugati't-Türk adlı esere dayanmaktadır. Bu eser, Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek hatta Türkçeyi yabancılara öğretmek amacıyla kaleme alınmış ilk eserdir. Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olmasının yanı sıra dil öğretimi ve dil bilgisi oluşturmada da bu eser çok önemlidir (Çakmak, 2014, s. 169). Bu eserde deyim ve atasözlerine yer verilmiş, çok sayıda örnek verilerek kurala ulaşma yolu izlenmiş, Türkler hakkında önemli bilgilere yer verilmiştir. Bir yabancı dil öğretilirken kültürün de göz ardı edilmemesi gerekliliği gösterilmiştir.

Divan-ü Lugati't-Türk'ün kaleme alınmasından sonra birçok kişi eserleriyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkıda bulunmuştur. 1950'lerden itibaren Türkçenin yabancılara yönelik yapılan dil öğretimi üniversiteler sayesinde sistemleştirilmeye başlanmıştır. 1984 senesinde yabancılara Türkçe öğretmeyi öğretmek Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), 1994 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde TÖMER faaliyete geçmiştir. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ülkemizde sistemli şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır.

Günümüze yaklaştıkça Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin çatısı altında TÖMER'ler açılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları oluşturulmuştur. Yaygın eğitim kurumlarında Türkçenin öğretimi yabancı dil olarak yapılmaya başlanmıştır. Üniversiteler lisansüstü eğitimle öğretici yetiştirmeye devam etmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak bir program ve kitap olmaması, bu alandaki en önemli ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme merkezlerinde uygulanması için hazırlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın merkezlerde uygulanabilir olması gelecekte yapılacak olan program çalışmaları için oldukça önemlidir.

Öğretmen, eğitim ve öğretim alanında en önemli ayağı oluşturur. Türkçeyi ikinci dil olarak öğretecek öğretmenlerin alanla ilgili özel bir eğitim almaları, bilgilerinin yeterli olması ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabiliyor olmaları oldukça önemlidir. Öğretim alanında görev yapacak uzman yetiştirme lisans programının eksikliği de göze çarpmaktadır. Üniversitelerde lisans düzeyinde bu bölümlerin açılması artık gereklilik olmuştur.

Dil öğretiminde öğretim programının varlığı ve uygulanabilir olması önem taşımaktadır. Bu alanda ortak bir programın varlığı önemli ve zaruridir. Bu kapsamda yaygın eğitim kurumları için MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından hazırlanan yabancı diller Türkçe kurs programlarının varlığı program hazırlayıcı ve uygulayıcılara yol göstermesi açısından önemli ve bu yolda atılmış göz ardı edilemeyecek bir adımdır. Alanyazın incelendiğinde karşılaşılan sorunlardan birinin ortak bir yabancı programın var olmaması olarak görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimi için 1986 ve 2000 yıllarında iki tane program yayımlamıştır. Şen (2016), yaptığı çalışmayla bu alandaki programların gözden kaçtığına, araştırmacılar tarafından ihmal edildiğine değinmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı bu iki program haricinde ülke içinde uygulanması için yayımlanmış ortak bir yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı bulunmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından (2017) seviyelere uygun “Yabancı Diller Türkçe Kurs Programı” yayımlanmıştır fakat bu program yaygın eğitim kurumları için oluşturulmuş, diğer kurumlar için ancak tavsiye niteliğinde bir program olarak kabul edilebilir.

Bu çalışma ile yaygın eğitim kurumlarında HBÖGM tarafından yayımlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nın uygulanabilirliğini saptama ve yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere kurs programını etkili kullanabilmeleri adına çözüm önerileri sunma amaçlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap verilecektir:

1. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı öğretim, yöntem ve tekniklerin kurs programına uygunluğu nasıldır?
2. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin ders işlerken temele aldığı program hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede kullandığı araçların kurs programıyla uygunluğu nasıldır?
4. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin iletişimsel dil yeterliliklerinin farkında olma düzeyleri nedir?
5. Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler okuma ve dinleme metinlerinin seçiminde nelere dikkat etmektedirler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir olayı oluşturan faktörlerin tanımını yapma, olaya dair olası başka açıklamalar yapma ve olayı değerlendirme amacıyla kullanılır. Durum çalışması; olay ya da olayların, belirli bir grubun, durumun vs. ele alındığı bir yöntemdir. (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Kılıç Çakmak, ve Karadeniz, 2015, s. 21). Durum çalışmasının diğer yöntemlerden farkı, eğitimin farklı farklı konularına yönelmede ve bilhassa “ne, nasıl ve niçin” sorularına cevap arandığında kullanılan yöntem olmasıdır (Çepni 2012'den akt. Yılmaz, 2014, s. 264).

Bu durum çalışmasında “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nın uygulanma sürecinden yola çıkılarak programın öğretmenler tarafından uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yapılacağı için tek katılımcı grubu olduğundan “tek durum deseni” kullanılmıştır. Tek durum

desenlerinde sadece bir tane analiz birimi vardır. Tek durum desenleri varsa bir kuramın teyidi ya da çürütülmesi, aykırı veya orijinal durumlar üzerinde çalışılması ve önceden kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlar üzerinde araştırma yapılması durumlarında kullanılır. Bu çalışmada kendine özgü bir durum çalışıldığı için tek durum deseni içinde yer alan "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimi üzerinde çalışılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın öznelerine ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacını göz ardı etmeden bilgi açısından zengin durumların seçiminde ve belirli ölçütler taşıyan durumların seçilmek istenilmesinde bu durumlar derin bir inceleme yapılmasına imkân sağlar (Büyüköztürk, vd., 2015, s. 90). Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütler vardır ve bu ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışılır. Bu anlamda olgu ve olayların üzerinde derinlemesine çalışılmasında ve açıklanmasında fayda sağlar. Bu çalışmada ölçüt olarak (1) derinlemesine araştırma yapma imkanı vereceği düşünüldüğü için Suriyeli mültecilerin çoğunlukta olduğu Gaziantep ili yaygın eğitim kurumlarında ve kozmopolit olması sebebiyle İstanbul ilinde bulunan yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin seçilmesi, (2) araştırmacının uygulama yapacağı grubun yaygın eğitim kurumlarından olan İSMEK, GASMEK ve halk eğitimi merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden oluşması, (3) araştırmanın nitel araştırma olmasından ötürü çalışma grubundaki öğretmenlerin sayısının az olmasının uygun olacağı kanısına varıldığından yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler içerisinde A1 düzeyine ders veren öğretmenlerin olması kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Gaziantep ve İstanbul ili İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinde ve İSMEK, GASMEK'lerde görev alan A1 seviyesinde yabancılara Türkçe öğretimi yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ait cinsiyet bilgileri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	6	60.0
Erkek	4	40.0
Toplam	10	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi öğretmenlerin 4'ünün (%40) erkek, 6'sının (%60) kadın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubuna ait yaş bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımları

	f	%
25 ve altı	2	20.0
26-30	6	60.0
31-35	1	10.0
46 ve üzeri	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi öğretmenlerin ikisinin (%20) 25 yaş ve altında, altısının (%60) 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 31-35 yaş aralığı ve 46 yaş üzerinde ise birer katılımcı (%10) olduğu görülmektedir. Katılımcıların hiçbiri 36-40 ve 41-45 yaş aralığında olmadığından bu yanıtlar katılımcılar tarafından işaretlenmemiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun medeni hale göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri

	f	%
Evli	4	40.0
Bekar	6	60.0
Toplam	10	100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin altısının (%60) medeni durumunun bekar, dört katılımcının da (%40) evli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubunun eğitim durumlarına ait bilgiler Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları

	f	%
Lisans	8	80.0
Yüksek Lisans	2	20.0
Toplam	10	100.0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmada bulunan katılımcıların sekizinin (%80) lisans, ikisinin (%20) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların hiçbiri doktora düzeyinde öğrenimini tamamlamadığı için bu yanıt katılımcılarca işaretlenmemiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun en son mezun oldukları fakülte ve enstitüler Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

	f	%
Eğitim Fakültesi	1	10.0
Fen Edebiyat Fakültesi	7	70.0
Sosyal Bilimler Enstitüsü (YDTÖ Yüksek Lisans)	1	10.0
İktisadi İdari Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Finans Bölümü)	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin birinin (%10) eğitim fakültesinden, yedi katılımcının (70) fen edebiyat fakültesinden, bir katılımcının (%10) sosyal bilimler enstitüsü ve bir katılımcının da (%10) iktisadi idari bilimler enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı grubunda bulunan öğretmenler arasından eğitim enstitüsü mezunu öğretmen olmadığı için bu yanıt hiç işaretlenmemiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunun mezun olduğu bölümlerin dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Dağılımı

	f	%
İngilizce Öğretmenliği	1	10.0
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	1	10.0
Türk Dili ve Edebiyatı	6	60.0
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	1	10.0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katkı sağlayan Türkçe öğreticilerinin altısının (%60) Türk dili ve edebiyatı bölümünden, geri kalan öğretmenlerden her birinin farklı bölümlerden mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan birinin (%10) İngilizce Öğretmenliği, bir katılımcının (%10) Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı, katılımcılardan birinin (%10) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, diğer bir katılımcının (%10) ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerini tamamladıkları görülmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubunun ait olduğu meslek grupları Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekleri

	f	%
Öğretmen	2	20.0
Eğitim Enstitüsü Mezunu Emekli Bankacı	1	10.0
Usta Öğretici	2	20.0
Türkçe Öğretmeni	3	30.0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	2	20.0
Toplam	10	100.0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin ikisinin öğretmen, birinin eğitim enstitüsü mezunu emekli bankacı, ikisinin usta öğretici, üçünün Türkçe öğretmeni, iki katılımcının da Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcılara sorulan "Mesleğiniz?" sorusuna İngilizce öğretmenliği mezunu olan katılımcı, öğretmenlik mesleğine bankalarda çalıştıktan sonra halk eğitimi merkezlerinde başladığını söylediği için "bankadan emekli öğretmen" cevabını vermiştir.

Araştırmaya katılan katılımcı grubunun öğretmenlik mesleğine hizmet ettikleri yıllar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Yılları

	f	%
0-5 yıl	8	80.0
6-10 yıl	1	10.0
11-15 yıl	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin sekizinin (%80) 0-5 yıl, birinin (%10) 6-10 yıl ve bir katılımcının da (%10) 11-15 yıl mesleki kıdem sahibi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olmadığı için katılımcıların bu yanıtları boş bıraktıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcı grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına hizmet ettikleri yıllar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Alanındaki Hizmet Yılları

	f	%
0-5 yıl	9	90.0
11-15 yıl	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 9 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin dokuzunun (%90) 0-5 yıl, birinin (%10) 11-15 yıl arası yabancılar Türkçe öğretimi alanında kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı grubundan hiçbir öğretmen 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olmadığı için bu yanıtların boş bırakıldığı görülmektedir. Hizmet yılları içinde öğretmenler en çok sahip olduğu hizmet yılı 0-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcı grubunun görev yaptığı kurumlardaki unvanları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumlarındaki Unvanları

	f	%
Usta Öğretici	8	80.0
Kadrolu Usta Öğretici	1	10.0
Öğretmen	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 10 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sekizinin (%80) kurumlarında usta öğretici, bir katılımcının (%10) kadrolu usta öğretici, bir katılımcının da öğretmen unvanıyla görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbirinin kurumlarında ücretli uzman öğretici unvanıyla çalışmadığı görülmektedir. Araştırmanın katılımcı grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları*

	f	%
Hayır	4	40.0
Evet	6	60.0
Toplam	10	100.0

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kurs/ hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna 4’ünün “Hayır”, 6’sının “Evet” yanıtı verdiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili kurs ya da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden 3’ü sadece “QUDRA Projesi Eğitici Eğitimi”, 1’i “QUDRA Projesi Eğitici Eğitimi ve drama eğitimi”, 1 öğretmen ise “QUDRA Projesi Eğitici Eğitimi ve Yunus Emre Enstitüsü YDTÖ Eğitimi”, katılımcılardan 1’i de “İSMEK hizmet içi eğitimi” aldığını söylemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği araştırmayla ilgili kişilerle önceden belirlenen amaç doğrultusunda konuşma yapmadır. Araştırma problemiyle ilgili yüzeysel bilgi edinmeden ziyade bireylerin yaşamışlıklarıyla ve kişisel görüş, düşünceleriyle ilgili bilgi almak için kullanılır. Bu teknikte temel amaç az sayıda bireyle detaylı bir şekilde çalışarak sonuçların yine aynı ya da benzer özellikler gösteren kişileri anlamada kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.128). Çalışmada görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşmeci önceden hazırlanan sorulara sadık kalmakla birlikte detaylı bilgi almak için soruları değiştirebilir gerekirse soru ekleyebilir. Görüşmeci görüşme sırasında rahattır, soruların sırası ve tümce yapısını değiştirebilir, ayrıntılara girebilir. Sohbet şeklinde bir görüşme tarzıyla devam edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 121).

Görüşme sorularını saptayabilmek amacıyla alanyazın taranmış ve Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nın detaylı analizi sonucunda araştırmacı tarafından 20 temel görüşme sorusu belirlenmiştir. Nihai görüşme sorularının belirlenmesi için İstanbul İli yaygın eğitim kurumlarında görev yapan 1 halk eğitimi merkezi, 2 İSMEK öğretmeni olmak üzere 3 öğretmenle ön görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ışığında öğretmenlerin araştırmayla ilgili hangi deneyimlere sahip olduklarına yönelik 13 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca soruların dilsel geçerliliğini sağlamada görüşme formu 2 Türkçe öğretmeni tarafından daha incelenmiş, görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme tekniğinde amaç derinlemesine bilgi almak olduğu için ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen yaygın eğitim kurumlarının Gaziantep ve İstanbul İli halk eğitimi merkezleri, İSMEK ve GASMEK’lerde görev yapan A1 seviyesi Türkçe öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmadaki katılımcılara bir kod isim verilmiş, yarı yapılandırılmış görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılarda verilerin analiz ve raporlaştırma sürecinde katılımcıların kod isimleri kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler çalışma grubu bölümünün içinde de verilmiştir ancak demografik bilgilerin ayrıca verilmesinin daha uygun olacağı düşünüldüğünden bilgiler tablo 12’te sunulmuştur.

Tablo 12. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Görev Yeri
K1	Erkek	Bekar	26-30	Gaziantep
K2	Kadın	Bekar	25 ve altı	Gaziantep
K3	Kadın	Bekar	25 ve altı	Gaziantep
K4	Erkek	Bekar	26-30	Gaziantep
K5	Erkek	Evli	26-30	Gaziantep
K6	Kadın	Evli	46 ve üzeri	İstanbul
K7	Kadın	Evli	26-30	İstanbul
K8	Kadın	Bekar	26-30	İstanbul
K9	Erkek	Bekar	26-30	Gaziantep
K10	Kadın	Evli	31-35	Gaziantep

Görüşme formundaki sorular öğretmenlere yöneltilerek verilen cevaplar katılımcıların izinleri doğrultusunda kaydedilmiştir. Sözel olmayan ifadeler için not alma yoluna gidilmiştir. Katılımcılarla ortalama 15 dakikalık görüşmeler yapılmış ve görüşmelerin sonucunda 75 dakikalık ses kaydı ve ses kaydı kabul etmeyen kurumlar için araştırmacı tarafından görüşme sırasında alınan notlar analiz edilmek için hazır olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanmasında uygun katılımcılara ulaşabilmek için gerekli izin işlemlerine 23/10/2018 tarihinde başlanmış ve izinlerin sonuncusu 03/05/2019 tarihinde çıkmış ve veri toplamaya uygun grubun seçilmesi işlemi tamamlanmış, veri analizi süreci başlamıştır. İstanbul İli için izinlerin hepsinin 16/11/2018 tarihinde çıkmasından sonra İstanbul için verilerin toplanmasına başlanmıştır. 03/05/2019 tarihinde Gaziantep ili için de izinler çıkmasından sonra Gaziantep'teki eğitimcilerden alınacak veriler toplanmaya başlanmıştır. Eğitim öğretim döneminin ara tatile girmesi sebebiyle veri toplanacak merkezlerden verilerin toplanması işlemi 30/05/2019 tarihinde tamamlanmış ve 10 adet veri toplanmıştır. Her iki il içinde hem büyükşehir belediyelerine bağlı sanat ve meslek eğitim kurslarındaki hem de milli eğitim müdürlüklerine bağlı halk eğitimi merkezlerindeki Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreticileriyle birebir görüşülmüş, veriler ses kayıt cihazı ve araştırmacı tarafından alınan notlarla kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerini analiz etmede içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan anlam ve temalara ulaşmada kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış; veriler üzerinden içerik benzerlikleri dikkate alınarak temalar, kavramlar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular tablo ve yorumlar halinde verilmiştir. Araştırmada çalışma grubunda bulunan yaygın eğitim kurumlarında A1 seviyesinde Türkçe eğitimi yapan öğretmenler K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla verilerin araştırmacı tarafından tarafsız, yüz yüze görüşmelerle, doğal ortam içerisinde ve gerektiğinde ek sorularla toplanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından kodlar verilmiş ve Yabancı Diller A1 Seviyesi Kurs Programı temel alınarak temalar yine araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından konunun katılımcılara iyi açıklanması sağlanmıştır. Elde edilen bulguların benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğini genellenebilir ölçütlerle doğrulanmaya çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan her görüşme sonucunda araştırmacı tarafından yapılan özetler katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma boyunca kullanılan veri toplama aracıyla ulaşılan verilerden yola çıkılarak yaygın eğitim kurumlarında görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yaygın eğitim kurs programını kullanma süreci ile ilgili bulgular paylaşılacaktır. Bu kapsamda katılımcılara ilk olarak “Derslerde hangi yayınları takip ediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derslerinde Kullanmayı Tercih Ettiği Yayınlar

	f	%
MEB Yayınları pdf formatları	1	10.0
İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Seti	4	40.0
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	3	30.0
İstanbul, Alfa Yayınları ve Feyza Hepçilingirler kitapları	1	10.0
İstanbul ve Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 13 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 1’i (%10) MEB Yayınlarının pdf formatlarını kullandığını söylerken 4’ü (%40) İstanbul ve Yedi İklim Türkçe setlerini kullandıklarını belirtti. Öğretmenlerden 3’ü (%30) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’nı, 1’i (%10) İstanbul, Alfa Yayınları ve Feyza Hepçilingirler kitaplarını, 1 öğretmen de (%10) İstanbul ve Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nı derslerinde kullanmayı tercih ettiklerini belirttiler. Araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerden birinin görüşleri şu şekildedir:

“Biz kurumdaki öğretmenler olarak İstanbul kitabını kullanıyoruz. Bunun yanında farklı kaynaklar da kullanıyoruz tabi ki.” (K3, İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Seti)

“Derslerimde yayın konusunda sıkıntı çekmiyorum. Hem elimde yakın çevremden edindiğim MEB yayınları var hem de Arapçalı şekilleri de var bunun için sorun olmuyor.” (K10, MEB Yayınları pdf formatları)

Araştırmaya katılan katılımcıların geneli derslerde kullanmayı tercih ettiği yayın olarak İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’nı söylemiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların İstanbul kitabına ek olarak kullanmayı tercih ettikleri yayınlar farklılık göstermektedir.

“Kendimi bu alanda geliştirmek ve sınıfta daha etkili ders anlatabilmek adına kişisel gelişim için Feyza Hepçilingirler’in kitaplarını okurum. Derslere okuduğum kitapların büyük yararının olduğunu düşünüyorum.” (K6, İstanbul, Alfa Yayınları ve Feyza Hepçilingirler kitapları)

1 katılımcı İstanbul yayınına ek olarak kişisel gelişim ve dilbilim (etimoloji) kitaplarını tercih ederken diğer katılımcıların İstanbul yayını yanında diğer yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarından yararlanmakta oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcıların 3’ü (%30) en çok kullandığı yöntem olarak drama söylerken geri kalan öğretmenlerin her biri bu soruya farklı yanıtlar vermiştir. Katılımcı öğretmenlere sorulan bu soru öğretmenlerin yöntemler hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derslerinde Kullandığı Yöntemler

	f	%
Drama	3	30.0
Drama, Düz anlatım, Soru cevap, Beyin fırtınası	1	10.0
Drama, Düz anlatım	1	10.0
Hikâye tamamlama, Doğaçlama	1	10.0
Projeksiyon	1	10.0
Sunuş-buluş yöntemi, Soru cevap	2	20.0
Drama, Projeksiyon, Dikte	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 14 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan öğretmenlerin kullandıkları “yöntem” sorusuna genellikle kullandıkları “tekniklerden” bahsettikleri, 1 öğretmenin de “yöntem” kavramını “araç” kavramıyla karıştırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde en çok kullanmayı tercih ettiği yöntem olarak drama cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 4’ü dramayı derslerde kullanırken bu 4 öğretmende 3’ü drama yanında farklı yöntemler de kullandıklarını dile getirmektedir. Diğer tekrarlanan cevabı ise öğretmenlerin 2’sinin kullandığı sunuş ve buluş yöntemini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 2’si de sunuş buluş yöntemine ek olarak soru cevap yöntemini kullandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerden 2’si derslerde en çok hangi yöntemleri kullanıyorsanız sorusuna projeksiyon cevabını verirken bir öğretmen bu cevaba ek olarak drama ve dikte cevabını da eklemiştir. 1 öğretmen ise hikâye tamamlama, doğaçlamayı en çok kullandığı yöntem olarak söylemektedir. Katılımcı öğretmenlerden 2’si düz anlatım yöntemini de tercih ettiklerini söylemektedirler. Katılımcı öğretmenler bazı yöntemleri herhangi bir sebepten ötürü kullanmakta zorlanıp zorlanmadıklarına ise şu şekilde açıklık getirmişlerdir:

“Drama kullanıyorum çünkü materyallerimiz yetersiz olduğu için uygulamada zorluk yaşıyoruz.” (K1, drama)

“Sunuş ve buluş yoluyla öğretiyorum. Yöntemleri uygularken öğrenci sayısı vs. sıkıntı yaşamıyorum. Soru cevap yoluyla da öğretim uyguluyorum. Sadece video vs. izlerken ses sisteminden dolayı sıkıntı yaşıyorum.” (K3, sunuş-buluş yöntemi, soru cevap)

“Sunuş buluş yöntemi ve soru cevap yöntemi kullanıyorum ancak dil farklılığı nedeniyle zorlanıyorum.” (K5, sunuş buluş yöntemi, soru cevap)

“Beden dili en çok kullandığım. Yöntemleri kullanırken zorlanmıyorum çünkü bir öğrenci bile olsa dersi aynı şekilde anlatıyorum.” (K6, drama, düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası)

“Oyun ve oyuncularla konuşurma yapıyorum. Bazen tiyatral bir şeyler yapmak istediğimde öğrenciler çok çekingen kalabiliyor. Bazen sınıflar kalabalık oluyor ve istediğim yöntemleri kullanmakta zorlanıyorum.” (K7, drama)

“Örnek veriyorum ve sık sık pratik yapıyorum. Modüle bağlı doğaçlama yöntemi kullandığım oluyor, kursiyerleri kitaba boğup sıkıyorum. Bazen zorlanıyorum çünkü sınıf mevcudu 20’nin üzerinde oluyor ve herkesi konuşturamıyorum.” (K9, hikâye tamamlama, doğaçlama)

“Projeksiyonda görseller ve pdf’lerimi kullanıyorum. Zorlanmıyorum çünkü Arapçam da var sorun olmuyor.” (K10, projeksiyon)

Katılımcıların geneli seçtikleri yöntemleri kullanmakta öğrenci sayısı, imkanlar vb. nedenlerden dolayı zorlandıklarını ifade ederken 2 katılımcı zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Zorlanmadıklarını ifade eden katılımcılardan birinin yöntemleri uygularken zorlanmama sebebi sınıfta kaç kişi olursa olsun dersi aynı şekilde işlemesiyken bir diğerinin zorlanmama sebebi kursiyerlerinin ana dili olan Arapçayı bilmesi ve onlarla Arapça iletişim kurması olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Temaların öğretimini verilen sırada mı yapıyorsunuz?” şeklindedir. Katılımcıların 6’sı bu soruya evet, 4’ü ise bazen yanıtını vermiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Temaların Öğretimini Programda Verilen Sırada Yapma Durumları

	f	%
Evet	6	60.0
Bazen	4	40.0
Toplam	10	100.0

Öğretmenlere sorulan bu soru, öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nı ne kadar tanıdıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Tablo 15 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 4’ü (%40) bazen, 6’sı ise (%60) evet yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların geneli ellerinde bulunan kaynak kitaplardaki tema sırasını takip etmeye çalıştıklarını söylemiştir. Öğretmenler soruya verdikleri yanıtların yanı sıra şu görüşleri ifade etmişlerdir:

“Kitaptaki sırayı takip ediyoruz.” (K1, evet)

“İstanbul kitabı düzgün ve uygun bir şekilde ilerlemiş, ben de bozmadan devam ediyorum.” (K3, evet)

“Önem derecesine göre değişebiliyor. O sırada önemli gördüğümüz başka bir tema varsa geçebiliyorum. Temaların öğretimini programda verilen sıraya göre yapmıyorum bazen çünkü bir şey daha önemli olabiliyor onlar için. Programda verilen tema sırası yabancı dil öğretmek için Türkiye için durum bazen farklı olabiliyor.” (K4, bazen)

“Bazen değiştirebiliyorum çünkü öğrenciler sıkılabiliyor.” (K6, bazen)

“Evet, ama bazen bir şey çok önemli olunca değiştirebiliyorum. Özellikle İstanbul için alışveriş, toplu taşıma vs. kursiyerler için daha önemli konular olabiliyor.” (K7, bazen)

“Kitabı takip ediyorum, bazen dil bilgisini bölmek adına başka temadaki dil bilgisini de veriyorum.” (K8, evet)

“Modülü ve programı takip ediyorum ama bazen dersi zenginleştirmek adına modülün içinde değişiklikler yapıyorum. Bazen sınıfın ihtiyacına ve atmosferine göre tema sırasını da değiştirebiliyorum.” (K9, bazen)

“Konu neyse pdf’lerim de ona göre ilerliyor.” (K10, evet)

Katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin 3’ünün (%30) bu soruya sadece “evet” yanıtını verdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Dil bilgisi odaklı mı eğitim yapıyorsunuz? Dil bilgisini nasıl öğretiyorsunuz?” şeklindedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dil Bilgisi Odaklı Eğitim Verme Durumları

	f	%
Dil bilgisi odaklı değil.	2	20.0
Dil bilgisi odaklı.	4	40.0
Bazen dil bilgisi odaklı.	3	30.0
Dil bilgisi ve konuşma odaklı.	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 16 incelendiğinde bu soruya katılımcıların 2’si (%20) dil bilgisi odaklı değil, 4’ü (%40) dil bilgisi odaklı, 3’ü (%30) bazen dil bilgisi odaklı, 1 (%10) katılımcı da dil bilgisi ve konuşma odaklı eğitim yaptıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin soru için bildirdikleri görüşler şu şekildedir:

"Dil bilgisi odaklı eğitim yapmıyorum, dil bilgisini metinlerde hissettirerek veriyorum." (K1, dil bilgisi odaklı değil)

"Dil bilgisi eğitimi yapıyorum. Temaya göre ve dil bilgisi sırasına göre dil bilgisini anlatıyorum. Tahtada anlatıyorum. Öğrencilerden örnekler istiyorum ve öğrencilere bilgisayardan örnekler dinletiyorum." (K2, dil bilgisi odaklı)

"Dil bilgisini öğrencileri konuşturup bunun ne için kullanılan bir dil bilgisi olduğunu söylüyorum ve alıştırmalar yapıyorum." (K3, dil bilgisi ve konuşma odaklı)

"Basitten karmaşığa gidecek şekilde dersi işliyorum." (K4, dil bilgisi odaklı)

"Temada verilen dil bilgisi kuralına göre eğitim yapıyorum ve düz anlatım yöntemiyle tahtada anlatıyorum." (K5, dil bilgisi odaklı)

"Öğrenciler dil bilgisi kurallarını öğrenmek istiyor. Benim için de önemli dil bilgisi. Hepsini aynı anda vermeyi deniyorum. En ince ayrıntısına kadar tahtaya tek tek yazıp anlatıyorum." (K6, dil bilgisi odaklı)

"Dil bilgisini öğrenciler çok istiyor ama dil bilgisi çok önemli olmasına rağmen öğrenciyi dil bilgisine boğmamak da çok önemli. Öğrenciye göre veriyorum dil bilgisini. Bazen hepsini öğretiyorum bazen de parça parça dil bilgisi öğretimi yapıyorum." (K7, bazen dil bilgisi odaklı)

"Dil bilgisi çok önemli, öğrenci de dil bilgisini öğrenmek istiyor ve burada öğrencinin memnun kalması çok önemli. Almaları gereken dil bilgisi kurallarını tahtaya yazıp anlatıyorum." (K8, dil bilgisi odaklı)

"Ben daha çok sosyal öğrenme yapıyorum. Dil bilgisi de var ama TÖMER kadar yoğun değil. Sosyal yaşama yönelik dil bilgisi kurallarını veriyorum, amaca hizmet etmeye çalışıyorum. Çünkü kursiyerler buraya günlük hayatta kendilerini ifade etmek için geliyorlar. Üniversite endekli dil bilgisi kuralları isteyenlere ise başvurabilecekleri yerler için yol gösteriyorum, TÖMER'lerden bahsediyorum. Dil bilgisi öğretimini yaparken de seviyeye uygun kelimeler verdikten sonra örnekler veriyorum. Dil bilgisi kurallarını da biraz vermek gerekiyor, dil bilgisi akıl, mantıktır; kuralları vermeden dersi anlatamazsın." (K9, dil bilgisi odaklı değil)

"Dil bilgisi kurallarını en ince ayrıntısına kadar anlatıyorum. İleri seviyeler için se kodlamalar yaparak dil bilgisi kurallarını veriyorum. k, t, ç, p ; f, s, t, k, ç, ş, h, p ; y, ş, s, n şeklinde kodlamalarla dil bilgisi öğretiyorum." (K10, dil bilgisi odaklı)

Katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan bir diğeri "Her tema sonunda ölçme değerlendirme yapıyor musunuz?" şeklinde olmuştur.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tema Sonu Ölçme Değerlendirme Yapma Durumları

	f	%
Yapıyorum.	7	70.0
Yapmıyorum.	3	30.0
Toplam	10	100.0

Tablo 17 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerden 7'si (%70) her tema sonunda ölçme değerlendirme yaptığını söylerken katılımcı öğretmenlerden 3'ü (%30) her tema sonunda ölçme değerlendirme yapmadığını belirtmektedir. Soruya açıklama getiren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Tema sonu sınavlarında uyguladığım puan dağılımı: yazma %25, okuma %25, konuşma %25 ve dinleme %25'tir." (K2, yapıyorum)

"Bütüncül değerlendirme yapıyorum. Derslerin içinde dönüt ve düzeltmeler yapıyorum. Yaptığım değerlendirme sonuçsal olmuyor, puanlama yapmıyorum. Derslerimi erken bitirip tekrar, alıştırmalar, dramalar yapıyorum." (K9, yapmıyorum)

"Her tema sonunda değil, her ders sonunda ölçme değerlendirme yapıyorum." (K10, yapmıyorum)

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Tema sonu ölçme değerlendirme sorularını programda belirtilen kriterlere göre kendiniz mi hazırlıyorsunuz yoksa yayınevi veya başka merkezler tarafından hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularını mı kullanıyorsunuz?” şeklinde olmuştur. Bu sorunun amacı katılımcı grubun “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nı tanıyıp tanımadıklarını ölçmektir. Katılımcılardan 2’si (%20) kendim hazırlarım, 7’si bazen kendim hazırlarım bazen de başka kaynaklardan yararlanırım şeklinde yanıt verirken 1 katılımcı da soruları kendinin hazırladığını ifade etmektedir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sorularını Kendileri Hazırlama Durumları

	f	%
Kendim hazırlıyorum.	2	20.0
Kendim hazırlamıyorum.	1	10.0
Bazen kendim hazırlarım bazen hazırlamam.	7	70.0
Toplam	10	100.0

Tablo 18 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçme değerlendirme sorularını hazırlama yolları hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Genellikle kendim hazırlarım ancak bazen ders kitabında beğendiğim metinleri uyarlayıp kullanabiliyorum.” (K7, bazen kendim hazırlarım bazen hazırlamam)

“Tema sonu ölçme değerlendirme yapmıyorum ancak sene sonu bitirme sınavı kurumlarımızda ortak yapıyor ve ben soru hazırlamıyorum.” (K8, kendim hazırlamıyorum)

“Kendim hazırlamayı tercih ediyorum ama faydalanabileceğim bir şey olursa uyarlayıp kullanmaktan çekinmem.” (K 9, kendim hazırlıyorum)

“Yarı yarıya diyebiliriz. İlkokula giden bir çocuğum var onun çözdüğü sorularda, kullandığı Morpa Kampüs, Vitamin gibi platformlardan yararlanıyorum.” (K10, bazen kendim hazırlarım bazen hazırlamam)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinde ölçme değerlendirme sorularını hazırlarken kendi hazırladıkları soruları haricinde farklı kaynaklardan da yararlandıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “Kendinizi toplum dil bilgisel açıdan yeterli görüyor musunuz?” şeklinde olmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar tablo 19’da gösterilmektedir. Bu soru katılımcı grubunun dil kullanmanın sosyal ve kültürel şartlarını, nezaket kurallarını; kuşaklar, cinsiyetler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişki normlarını; töresel alışkanlıkların dil bilgisel açıdan kodlanmasının farkında olup olmadıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Toplum Dil Bilgisi Açısından Yeterli Görme Durumları

	f	%
Yeterli görüyorum	9	90.0
Tam yeterli görmüyorum	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 19 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 9’u (%90) kendini toplum dilbilgisi açısından yeterli görürken sadece 1 (%10) katılımcı kendini toplum dilbilgisi açısından tam yeterli görmemektedir. Hiçbir katılımcı ise kendini toplum dilbilgisi açısından yetersiz görmemektedir.

“Üniversitede aldığım eğitim bilgisi ve dilin yapısı bakımından yeterli görüyorum.” (K2, yeterli görüyorum)

Bir katılımcı toplum dil bilgisinin ne demek olduğuna dair detaylı açıklama yapılmasını istedikten sonra şu yanıtı vermiştir: *“Bu konuları çok araştırıyorum.”* (K6, yeterli görüyorum)

“Toplum dil bilgisi ne demek çok anlayamadım ancak sanırım nezaket kuralları gibi kuralların kullanımını soruyorsunuz. Bu toplumda doğup büyüdüğüm için bu konulara hakimim.” (K7, yeterli görüyorum)

“O ne ola ki?” yanıtından sonra toplum dil bilgisiyle ne demek istendiği araştırmacı tarafından detaylandırılmıştır. *“Diksiyon dersleri de verdiğim için kendimi bu konuda yeterli görüyorum.”* (K8, yeterli görüyorum)

“Eğitim bir bütündür, bunlardan biri eksik olursa eğitim eksik olur. Bir eğitimcinin bunları bilmesi lazım.” (K9, yeterli görüyorum)

“Tabi ki. Ben zaten diksiyon öğretmeniyim. Önemli olan da İstanbul Türkçesidir ancak burada bazen ağızlara yönelik de eğitim yapabiliyoruz.” (K10, yeterli görüyorum)

“Kendinizi toplum dil bilgisel açıdan yeterli görüyor musunuz?” sorusuna 2 katılımcı aynı zamanda diksiyon öğretmeni de olduğunu ve bu sebeple toplum dil bilgisel açıdan yetersiz olamayacaklarını ifade etmektedirler. Bu cevaplar göstermektedir ki katılımcılar toplum dil bilgisinin ne ifade ettiğini tam bilmemektedir ve diksiyonu sadece sözü kullanmadan ibaret sanıyor oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de *“İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz? En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?”* şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar tablo 20 ve 21’de sunulmuştur. *“İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz?”* sorusuna verilen yanıtlar tablo 20’de sunulmuştur. 2 katılımcı hariç diğer katılımcılara *“iletişimsel işlevsel dil”*in ne olduğu açıklanmıştır.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişimsel İşlevsel Dil Eğitimi Kullanma Eğilimleri

	f	%
Kullanıyorum	10	100.0

Tablo 20 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin hepsinin iletişimsel işlevsel dil kullandıkları görülmektedir. Kullanmıyorum yanıtı ise iletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanma eğilimleri sorusunda cevap olarak verilmemiştir. *“En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?”* sorusuna verilen katılımcı yanıtları tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik İletişimsel İşlevsel Dili Kullanma Durumları

	f	%
Günlük hayat	2	20.0
Günlük hayat, alışveriş	1	10.0
Alışveriş, çocukların eğitimine destek	1	10.0
Hastane	1	10.0
Hastane, toplu taşıma, alışveriş, restoran	1	10.0
Günlük hayat, hastane, alışveriş	2	20.0
Alışveriş, hastane, belediye	1	10.0
Alışveriş, hastane, yemek pişirme	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 21 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerden *“En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?”* sorusuna verilen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Dilin alıcıyı harekete geçirme işlevini ve göstergesel işlevi kullanıyorum. Günlük hayatta kullanabilecekleri, ihtiyaçlarına göre dil eğitimi yapıyorum.” (K2, günlük hayat)

"Öğrenci isteklerini göz önünde bulunduruyorum ve onlardan gelen talep üzerine hastane ve hastalık ile ilgili dil eğitimi yapıyorum. Bizim kullandığımız program maalesef Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için hazırlanmış özel bir program değil. Avrupa Dil Eğitimi göre hazırlanmış bir program." (K3, günlük hayat)

Katılımcılardan biri iletişimsel işlevsel dil eğitiminin ne demek olduğunu bilmediğini ifade ettikten sonra sorunun detaylı bir şekilde açıklamasının yapılmasının ardından şu yanıtı vermiştir: "Konular geldiğinde veriyorum." (K6, alışveriş, hastane, yemek pişirme)

"Zorda kalırsanız beni arayın diyorum." (K8, alışveriş, hastane, belediye)

"Evet, pragmatik dil öğretimi yapıyorum. Bizim kursiyerlerimizin hepsini Suriyeli mülteciler oluşturmaktadır. Ülkelerine dönüp dönemeyecekleri belli olmadığı için iletişimsel işlevsel dile çok ihtiyaç duymaktalar. Özellikle çocuklarının eğitiminde onlara yardımcı olmak için dili öğrenmek istiyorlar. Çocuğu okuldan gelip de dersleri hakkında bir soru sorduğunda cevap verememekten çekiniyorlar." (K9, Alışveriş, çocukların eğitimine destek)

"Zaman zaman sosyal dil eğitimi veriyorum. Diyaloglar hem video hem pdf'ler halinde mevcut, onlarla veriyorum." (K10, günlük hayat, hastane, alışveriş)

Katılımcılardan alınan verilere dayanarak Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu kursiyerlerin en çok "alışveriş" alanında Türkçe bilmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ardından kursiyerlerin Türkçeye ihtiyaç duyduğu alanların sırasıyla: hastane ve günlük hayat olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de "Kursiyerlerin kendi kendilerini değerlendirmesine imkân sağlıyor musunuz? Sağlıyorsanız değerlendirmelerinde en çok hangi yanlışlıkları tespit ediyorlar?" şeklindedir.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kursiyerin Kendilerini Değerlendirmelerine Fırsat Verme Durumları

	f	%
İmkân sağlarım.	9	90.0
İmkân sağlamam.	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 22 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 9'u (%90) bu soruya "imkân sağlarım" yanıtını verirken katılımcılardan 1'i (%10) "imkân sağlamam" yanıtını verdiği görülmektedir.

"Genelde telaffuz hataları görülüyor." (K1, evet)

"Arada test yapıyoruz, puanlama yaptırıyorum. En çok yazmada alfabedeki ünlü harflerde problem yaşadıklarını tespit ediyorlar." (K2, evet)

"Telaffuz hatalarını fark edip düzeltiyorlar." (K3, evet)

"Yanlışlarını biz gösteriyoruz, tespit edemiyorlar." (K4, evet)

"Telaffuz hatalarını tespit ediyoruz." (K5, evet)

"Dinlediğini anlama, günlük hayata uyarlama, okuduğunu anlama şeklinde değerlendirmeler yaptırıyorum. Kullandığımız kitapta da kursiyerlerin kendilerini değerlendirebilecekleri bölümler var." (K6, evet)

"Tespit edilen yanlışlıklar dil bilgisi yanlışlıkları ya da uyum ekiyle ilgili yanlışlıklar oluyor. Bazen de Türkçeye geçmiş yabancı kelimelerle ilgili yanlışlıklar yapıyorlar." (K7, evet)

"Kendilerini değerlendirebilecek seviyede olmuyorlar ama benim onlarda gördüğüm hatalar arasında hal eki kullanımı var." (K8, hayır)

"Tabi ki, en çok buna imkân tanıyorum. Kursiyerlerin kendini dökmesi, bilip bilmediklerini göstermesi açısından kendilerini değerlendirmelerini çok önemsiyorum. Dil bilgisi kurallarını nerede kullanabileceklerini tespit edemiyorlar. Dil bilgisini çok kullanamıyorlar. 'Ben geliyorum.' diyeceğine 'Ben gel.' diyorlar. Dil bilgisini biliyor aslında ama o sırada kullanmaya cesaret edemiyorlar." (K9, evet)

"Telaffuz hataları tespit ediliyor. İ ve ö sesi çok karışıyor." (K10, evet)

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin geneli kursiyerlerinin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanımaktadır. Öğretmelerin kursiyerlerin kendilerini değerlendirirken en çok "telaffuz" hatalarını tespit ettiklerini ifade etmektedirler.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere sorulan sorulardan biri de "Okuma becerisini ölçmek için hangi soru tiplerini tercih ediyorsunuz? Metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?" şeklindedir.

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma Becerisini Ölçmede Kullandıkları Soru Tipleri

	f	%
Açık uçlu	8	80.0
Açık uçlu, Boşluk doldurma	1	10.0
Açık uçlu, Çoktan seçmeli	1	10.0
Toplam	10	100.0

Tablo 23 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 8'inin (%80) okuma becerisini ölçmede açık uçlu, 1'inin (%10) açık uçlu ve boşluk doldurma 1 (%10) öğretmenin de açık uçlu ve çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettiği görülmektedir.

Katılımcı grubunun "Metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusuna verdiği yanıtlar ise şu şekildedir:

"Metin seçiminde seviyeye ve dil bilgisi kurallarına çok dikkat ederim. Verdiğim dil bilgisi kurallarını içeren metinler seçerim." (K1, açık uçlu)

"Anlattığım dil bilgisini yapısına ve öğrencilerin seviyesine göre metin seçimi yapıyorum." (K2, açık uçlu)

"Metin seçimlerimde sınıfın seviyesi ve anlatılan konuları göz önünde bulunduruyorum." (K3, açık uçlu)

"Kolay metinler olmasına dikkat ediyorum. Öğrencileri zorlamayacak metinler seçiyorum." (K4, açık uçlu)

"Basitten zora olacak şekilde açıklayıcı metinler seçmeye dikkat ediyorum." (K5, açık uçlu)

"Okuduklarını anlayabilecekleri, derslerde öğrettiğim konu ve kelimelere dayalı olmasına dikkat ediyorum." (K6, açık uçlu, boşluk doldurma)

"Temaya uygun ya da üniteyi işlerken bahsettiğimiz şeylere uygun metinler seçiyorum." (K7, açık uçlu)

"Kendi hazırladığım sınavlarla okuma becerisini ölçmüyorum. Tema sonlarında sınav yapmıyorum, ara sınavlar yapıyorum bazen. Onlarda da basit metinler tercih ediyorum. Sene sonu yapılan sınavda okuma becerisine yönelik sorular bulunuyor." (K8, açık uçlu)

"Okuma metinlerini kendim temanın dil bilgisine uygun hazırlamaya çalışıyorum. A1 seviyesinde metin hazırlamak çok kolaydır. Örneğin, hâl eklerini verdikten sonra 'Eve gel, bahçede oyna.' gibi hâl eklerinin bolca yer aldığı metinler yazmaya çalışıyorum." (K9, açık uçlu)

"Milli eğitim yayınlarının pdf'sinden alabiliyorum; bir fıkra, metin buluyorum ya da ben söylüyorum onlar yazıyor." (K10, açık uçlu, çoktan seçmeli)

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin hepsi okuma becerisini ölçmek için açık uçlu soru tiplerini kullanmaktadır. Açık uçlu soruların yanında 2 öğretmen farklı soru tiplerini kullanmayı da tercih etmektedirler. Katılımcı grubundaki öğretmenlerin genelinin metin seçiminde dikkat ettiği nokta öğrenci seviyesine ve derslerde işlenen dil bilgisi konusuna uygun kelimeler içeren metinler seçmektir. 1 katılımcı ise sınav yapmadığını belirterek okuma becerisini bu sebeple ölçmediğini kurumun sene sonunda ortak yaptığı sınavlarda açık uçlu sorularla okuma becerisinin ölçüldüğünü ifade ettiği görülmektedir.

Katılımcı grubuna sorulan bir diğer soru "Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir işitsel ortamdan yararlanıyorsunuz? Dinleme metinlerini nasıl seçiyorsunuz, süreleri ortalama ne kadar oluyor?" şeklindedir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri İşitsel Ortam

	f	%
Ses sistemlerinden yararlanırım.	3	30.0
Ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum.	3	30.0
Metinleri kendim okurum.	2	20.0
Dinleme becerisini hiç ölçmedim.	2	20.0
Toplam	10	1000

Tablo 24 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 3'ü (%30) dinleme becerisini ölçmek için ses sistemlerinden yararlanırken diğer 3 katılımcı (%30) ses sistemlerinin yanın da metinleri kendi de okumayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Katılımcılardan 2'si (%20) dinleme becerisini ölçmek için metinleri kendi okumayı tercih edip araç gereçten yararlanmazken diğer 2 katılımcı ise dinleme becerisi hiç ölçmediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcı grubunda bulunan öğretmenlerden açıklama yapanların "Dinleme metinlerini nasıl seçiyorsunuz, süreleri ortalama ne kadar oluyor?" sorusuna verdikleri cevaplar şu şekildedir:

"2-3 dakikalık kısa metinler tercih ediyorum A1 seviyesi öğrencileri için." (K1, ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum)

"Sürelerine dikkat etmiyorum ama 3-4 dakikadan fazla değildir." (K2, ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum)

"Dinleme metinlerini seçerken kolay ve anlaşılır olmasını tercih ediyorum." (K3, ses sistemlerinden yararlanırım)

"Dinleme metinlerinin güncel hayattan olmasına dikkat ederim." (K4, ses sistemlerinden yararlanırım ya da kendim okurum)

"Kolay metinler olmasına dikkat ediyorum." (K5, ses sistemlerinden yararlanırım)

"Sürelerine özellikle dikkat etmiyorum ama ortalama 2-3 dakika sürüyor dinleme metinleri." (K6, metinleri kendim okurum)

"Sınavlarda dinleme becerisini ölçmem, piyasada dinleme becerisini ölçmek için metin bulmak çok zor. Ders esnasında yaptığımız etkinliklerde kitapla gelen CD'leri kullanıyorum onlar da 2- 3 dakikalık metinler oluyor." (K7, Dinleme becerisini hiç ölçmedim)

"Diksiyon dersi de verdiğim için dinleme metinlerini ben okuyorum, öğrenciler de bunu tercih ediyor. Kitapla gelen CD'lerdeki dinleme metinleri sesleri onlara mekanik geliyor." (K8, metinleri kendim okurum)

"Kitapların arkasında dinleme metinleri var onları kullanabiliyorum ama A1 seviyesi için kendim okumayı tercih ediyorum. İnternette, youtube gibi sitelerden açmayı tercih etmiyorum çünkü onlar üst düzey dinleme metinleri oluyor." (K9, metinleri kendim okurum)

"Hiç yapmadım." (K10, dinleme becerisini hiç ölçmedim)

Katılımcı grubundan genelinin seçtikleri dinleme metinlerinin süreleri ortalama 2-3 dakika olduğu görülmektedir. Katılımcı grubunda dinleme becerisini ölçen öğretmenlerin ses sistemlerini kullanmaktan çekinmediği gerekirse metinleri kendilerinin de okuyabildikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında katılımcı grubu sorulan bir başka soru "Yazma becerisini ölçmek için tema dışı bir konu belirler misiniz, temaya mı bağlı kalırsınız?" sorusudur. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçmek İçin Kullandıkları Metinlerin Temaya Bağlı Olma Durumları

	f	%
Temaya bağlı kalırım.	7	70.0
Bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam.	3	30.0
Toplam	10	100.0

Tablo 25 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerden 7'si (%70) yazma becerisini ölçmede temaya bağlı kalırken 3'ü (%30) temaya bazen bağlı kaldığını bazen de kalmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılara sorulan "Yazma becerisini ölçmek için tema dışı bir konu belirler misiniz, temaya mı bağlı kalırsınız?" sorusuna hiçbir katılımcının "temaya bağlı kalmam" yanıtını vermediği görülmektedir.

Katılımcılara "Yazma becerisini geliştirmek için daha çok hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soru kapsamında belirttiği görüşler şu şekildedir:

"Yazma becerisini geliştirmek için görseller kullanıyorum. Öğrencinin görselin adını yazmasını isterim veya kelimeyi okuyup yazmasını isterim." (K1, temaya bağlı kalırım)

"Dikte yaptırmayı tercih ediyorum." (K2, temaya bağlı kalırım)

"Dikte çalışması yaptırıyorum." (K3, temaya bağlı kalırım)

"Yazdırma yapıyoruz." (K4, temaya bağlı kalırım)

"Karşılıklı sohbet şeklinde olabiliyor, örf, adet konularını seçebiliyoruz. Dikte uygulaması yaptırıyorum." (K5, temaya bağlı kalırım)

"Yazmayı ödev olarak eve veriyorum. Kompozisyon dediğimiz tarzda ama A1 seviyesi yönelik. Kendini tanı, aileni tanı, tatilini anlat vs. gibi." (K6, bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam)

"Yaratıcı yazma yaptırıyorum." (K7, temaya bağlı kalırım)

"Herhangi bir okuma kitabını evde aynen saatlerce yazdırıyorum. Kelimelerin doğru yazılışlarını öğrensınler diye. Yanlış yazımları ise whatsapp telefon uygulaması üzerinden kontrol ediyorum." (K8, bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam)

"Bazen tema sonunda 'Siz de kendi cümlelerinizi yazın.' Tarzında alıştırma yapıyorum. Bazen de kendilerinin serbest metinler yazmasını isterim. Benim kursiyerlerimin hepsi Suriyeli mültecilerden oluştuğu için onların psikolojisini çok merak ederim. 'En çok neyi özlersiniz?' tarzında sorularla onları yazmaya teşvik ederim. Dille psikolojinin bir bütün olduğuna inanıyorum. Yazma becerisini geliştirmek için yaptığım bir diğer çalışma da tahtaya örnekler yazıyorum ve fotoğrafını çekmelerini istiyorum. Sınıfta tahtada olanları yazdırmıyorum. Sınıfta baksın, düşünsün evde fotoğraftan yararlanarak yazsın istiyorum. Hem tekrar olmuş oluyor hem de derste zaman kaybı olmuyor, ders esnasında birçok örnekle karşılaşmış oluyorlar." (K9, temaya bağlı kalırım)

"Bazen söylüyorum onlar yazıyor sonrasında hatalarını kırmızı kalemle gösteriyorum ve metnin doğrusunun tahtaya yazıp tercümeleriyle birlikte okutuyorum." (K10, bazen temaya bağlı kalırım bazen kalmam)

Katılımcılara sorulan ek soruyla birçok katılımcının yazma becerisini ölçerken dikte çalışması yaptırdığı görülmektedir. Katılımcılardan 2'Si yazma becerisini geliştirmek için yazma konusunu eve ödev olarak vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu soruyla öğretmen ve kursiyerlerin teknolojiden rahatlıkla yararlandıklarını söylemek mümkün olacaktır.

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan son soru da konuşma becerisini ölçme üzerine olmuştur. "Konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya mı bakarsınız yoksa ders dışı ölçme değerlendirme uygular mısınız, konuşma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde olan soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Durumları

	f	%
Ders içi başarıya bakarım.	4	40.0
Ders dışı ölçme değerlendirme yaparım.	2	20.0
Hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım.	4	40.0
Toplam	10	1000

Tablo 26 incelendiğinde katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden 4'ünün konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya baktığını, 2'sinin ders dışı ölçme değerlendirme yaptığını ve 4 katılımcı da hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarak ölçme değerlendirme yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Soru kapsamında görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Beraber yemek yemeye veya çay içmeye gideriz orada konuştuklarına da dikkat ederim." (K1, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

"Derste öğrencilere bir gün ne yaptıklarını sözlü olarak ifade etmelerini istiyorum. Aralarında Türkçe sohbet etmelerini sağlıyorum." (K2, ders içi başarıya bakarım)

"Ders içi performansının yanında yapılan sınavlarda konuşma becerisi ölçmede kullanılan ölçme soruları da değerlendirmemde etkili oluyor." (K3, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

"Ders içi de ders dışı da uygulamalar yapıyoruz. Değerlendirmelerimde ikisi de etkili oluyor." (K4, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

"Sınıf içerisinde drama yaptırmaya çalışıyorum ve konuşma becerisi için bunlara da dikkat ederim." (K5, hem ders içi hem ders dışı başarıya bakarım)

"Teneffüste, doğal ortamlarda kendilerini rahat ettikleri anlarda onları izliyorum. Sadece ders içi etkinliklere bakıyorum. Sınavlarımda konuşma becerisini ölçmüyorum." (K6, ders içi başarıya bakarım)

"Konuşma ve dinleme becerisini ders içinde ölçüyorum. Ders içi başarıya baktığımda daha rahat oluyorlar. Tema sonu sınavlarda konuşma becerisi için ders içi performansla bakarken kurs bitirme sınavında sene sonu konuşma becerisini kesinlikle ölçüyorum." (K7, ders içi başarıya bakarım)

"Ders içinde daha dikkatli konuştuklarını gözlemlediğim için ders haricinde ölçme yapmıyorum." (K8, ders içi başarıya bakarım)

"Ders dışı ölçme yapmak için çok zamanımız kalmıyor ve bunun için de sosyal aktiviteler açısından uygun imkanlar yok. Ders içinde sürekli sorular sorarım, devamsızlığa bakarım değerlendirme yaparken. Devamsızlıktan bile birçok şey anlaşılır. Kurs bitirme sınavında dört beceriye yönelik ölçmeleri mutlaka yaparım." (K9, ders içi başarıya bakarım) K9 kodlu katılımcıya sorulan ekstra "Kurs bitirme sınavında en çok hangi beceriye yönelik sorular vardır?" sorusuna verdiği yanıt ise şu şekilde olmuştur: "Dil bilgisi ve konuşma becerisine yönelik sorular daha çok bulunuyor. Konuşma becerisini de yazarak cevaplamalarını isteriz. Dinleme becerisi bazen sınavlarda olmuyor."

“Sınıf içi kanaat notum vardır ve değerlendirmeyi de ona göre yapıyorum. Ama kurs bitiminde bir sınav uyguluyorum fakat bazen sınavda konuşma becerisini ölçen sorular olmuyor.” (K10, ders içi başarıya bakarım)

Katılımcılara sorulan “Konuşma becerisini ölçmek için ders içi başarıya mı bakarsınız yoksa ders dışı ölçme değerlendirme uygular mısınız, konuşma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” bu soru kapsamında ders içi başarıya bakan öğretmenlerin çoğunun gerekçesinin öğrencilerin ders esnasında daha rahat olduklarını, kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda daha iyi konuştuklarını ve bu sebeple ders dışı ölçme yapmamayı tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Konuşma becerisini sınavla ölçen katılımcılarında bu beceriyi ölçmek için tema sonu sınavlarını değil, kurs bitirme sınavlarını tercih ettikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç

Yaygın eğitim kurumlarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yöntem teknik kavramlarına ait algılarının doğru olmadığı, kavramları birbirine karıştırdıkları ama kullandıkları tekniklerin programa uygunluğunun var olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı”nda belirtilen yöntemlerden hiçbirini kullandıkları yöntemler içerisinde söylememişlerdir. Öğretmenlerin yöntem sorusuna daha çok teknik söyleyerek cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcıların yöntem kavramının ne demek olduğunu bilmedikleri, bu konuda kavram kargaşası yaşadıkları söylenebilir. İfade edilen teknikler içinde drama, soru cevap, beyin fırtınası kurs programında adı geçen teknikler arasındadır. Kurs programında “teknikler” başlığı “grupla öğretim, bireysel öğretim ve sınıf dışı öğretim teknikleri” olmak üzere 3 alt başlıkta ele alınırken araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri teknikler sadece “grupla öğretim teknikleri”nden oluşmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler hedef dilin özelliklerine ve hedef kitleye uygun olmalıdır. Memiş ve Erdem’in (2013) çalışmasında ifade olunduğu üzere yabancı bir dili öğretmek için kullanılan yöntemler ve amaca göre, ortaya çıktıkları dönemin özelliklerine, hedef kitlenin özelliklerine, sosyoekonomik durumlarına göre farklılık göstermiştir. Bu yöntemlerinin hemen hemen tamamı batı dillerini öğrenme ve öğretme amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Program da bahsedilen öğretim yöntem ve teknikleri bu çalışmada söz edilen batı dillerini öğretmek için kullanılan yöntemlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların hiçbirinin kullandıklarını söyledikleri yöntemler kurs programında yer almamaktadır. Bu da göstermektedir ki yöntem ve teknik konusunda katılımcı grubundaki öğretmenler Yabancı Diller Türkçe A1 seviyesi Kurs Programı’na hâkim değillerdir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç

Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin yol haritası olan ‘Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nu tanıması son derece önemlidir. Araştırmaya katılan 10 öğretmenden alınan verilere göre öğretmenlerin kurs programını yeterince tanımadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Dil bilgisi odaklı mı eğitim yapıyorsunuz?”, “Her tema sonunda ölçme değerlendirme yapıyor musunuz?” sorularına verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kurs programı hakkında yeterince fikir sahibi olmadığı sonucuna varılabilir. Bu durumun araştırmacı tarafından beklenen bir sonuç olduğu da söylenebilir. Kurs programı dil bilgisi odaklı dil eğitimi yerine iletişimsel işlevsel dili temele alan bir programdır ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri “iletişimsel işlevsel dil odaklı eğitim yapıyorum”

cevabını vermemiş hatta vermek bir yana iki öğretmen hariç geri kalan öğretmenler “dil bilgisi odaklı” eğitim yaptıklarını söylemişlerdir.

Programda her tema sonunda ölçme değerlendirme yapılması gerekliliği belirtilmiş ancak katılımcı grubundaki öğretmenlerin 3’ü tema sonu ölçme değerlendirme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Dört temel becerinin bir araya gelmesiyle dil oluşur. Dilin ne kadar öğrenildiğini belirlemek pek kolay değildir. Dil öğretiminin her aşamasında ve uygun zamanda ölçme değerlendirme çalışmalarının etkin bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan, ölçme değerlendirme çalışmaları öğrenme öğretme sürecinde mutlaka olması gereken etkenlerden biridir (Göçer, 2007, s. 32). Hedef kitlenin gelişimini görmek, dilin hangi düzeyde öğrenildiğini saptamak, kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek ve gelecek dersleri ona göre planlamak açısından tema sonu ölçme değerlendirme yapmak çok önemlidir. Araştırma grubunda bulunan öğretmenlerinden bazılarının tema sonu ölçme değerlendirme yapmaması programda zorunluluk olarak verilen bu durumu öğretmenlerin iyi bilmediğini göstermektedir. İkiz’in (2010) çalışmasında belirttiğine göre günümüzde yaygın eğitim kurumlarında ders veren öğretmenlerin sadece öğretmenlik mesleğiyle meşgul olmamaları ekonomik sebeplerden ötürü öğretmenliği ikinci hatta üçüncü iş olarak görmeleri sebebiyle öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirememektedirler. Bu durumun öğretmenlerin kurs programını yeterince tanımamasını da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda katılımcı grubunun verdiği yanıtlar karşılaştırılmış ve dil öğretiminin dil bilgisi öğretiminden ibaret olmadığını savunan bu programın Türkçeyi yabancılara öğretmek için yetersiz kaldığını, çerçeve program olması sebebiyle temaların Türkiye’de yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu vatandaşların ihtiyaçlarını karşılamadığı görüşünde oldukları görülmüştür.

Literatürde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yaygın eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler ve öğretmenlerinin kullandıkları program hakkında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden halk eğitimi merkezi ve yaygın eğitim programları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki programlar üzerine yapılmış olan çalışmalar tartışılacaktır. Katılımcı grubunun program hakkındaki görüşleri Karababa’nın (2009) çalışmasında ulaştığı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklılıklarına, ihtiyaçlarına, seviyelerine uygun öğretim programı bulunmamaktadır, öğrenenlerin düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programı hazırlanması gerekmektedir sonucuyla örtüşmektedir. Türkoğlu (2011), halk eğitimi kapsamındaki program içeriklerinin kişilerin hayat boyu eğitimini sağlayamadığı ve eğitimin dönem dönem süren kurslar halinde ilerlediğini belirtmiştir. Selçuk’un (2017) yapmış olduğu çalışmada halk eğitimi merkezleri kurs programlarının idareci görüşleri sonucunda modül içeriklerinin çoğunda kursiyerlerin seviyesine yeterince inilmemekte ve kurs yapılan yörenin şartları düşünülmemekte olduğunu, teorik bilgilerin kurs programlarında fazla yer tuttuğunu ifade etmiştir.

Çalışma sonucunda ulaşılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Yaygın Eğitim Kurumları Yabancı Diller A1 Seviyesi Kurs Programı hakkındaki görüşleri daha önce yaygın eğitim kurumları kurs programları ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları hakkında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

“İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz?” ve “iletişimsel işlevsel dilin yeterliklerinden biri olan “toplum dil bilgisi” alanıyla ilgili sorulara verilen yanıtlar karşılaştırılarak “toplum dil bilgisi”nin ne olduğunun tanımının çoğu kez yapılmak zorunda kalınmasından yola çıkılarak öğretmenlerin programa yeterince hâkim olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü iletişimsel dil ve iletişimsel dil yeterlilikleri yaygın eğitim kurumları kurs programında detaylı olarak verilmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç

Kurs programında her tema sonunda kursiyerlerin gelişimi takip edebilmek adına ölçme değerlendirme yapılması ve soruların öğretmenlerce hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Kurs bitiminde alınacak olan başarı puanının her temanın bitiminde yapılacak sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalamasıyla bulunacağı programda yer almaktadır. Katılımcı grupta bulunan öğretmenlerin geneli tema sonu ölçme değerlendirme yaparken 3 öğretmen tema sonlarında ölçme değerlendirme yapmadıklarını, 1 öğretmen de kurs bitirme sorularının kurum tarafından ortak yapıldığını ve soruların hazır geldiğini ifade etmiştir. Bu ifadeden yola çıkılarak öğretmenlerin ya da kurumların kurs programını iyi tanımadıkları söylenebilir.

Tema bitiminde ölçme değerlendirme yapan öğretmenlere sorulan “Tema sonu ölçme değerlendirme sorularını programda belirtilen kriterlere göre kendiniz mi hazırlarsınız başka merkezler tarafından hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularını mı kullanırsınız?” soruya öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar kurs programında yapılması istenen uygulanmayla çelişmektedir. Ölçme değerlendirme sorularının programda verilen sınırlılıklara uygun şekilde ders öğretmeni tarafından hazırlanması gerektiği programda yer alırken katılımcı gruptaki öğretmenlerin 1 öğretmen soruları kendisinin hazırladığını 7 öğretmenin ise bazen kendilerini hazırladığını bazen de başka kaynaklardan yararlandıklarını sadece 2’si soruları kendisinin hazırladığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden sadece 1’ ölçme değerlendirme sırasında dört becerinin her birine 25 puan vererek - kurs programında belirtildiği gibi- ölçtüğünü ifade etmiştir. Katılımcı grubunun verdikleri bu cevaplar programda yapılması istenen uygulamayla örtüşmemektedir. Göçer’in (2007) çalışmasında belirttiği gibi ölçme değerlendirme yapma çalışmaların amaca uygun yürütülmesini sağlar, hedef kitlenin belirlenmiş olan kazanımları edinme durumunu saptar ve sonra yapılacak olan plana yol gösterir. Araştırmada ulaşılan sonuç ise bu ifadeyle örtüşmemektedir. Öğretmenlerin dört temel beceriyi ölçmede kullandıkları soru tipleriyle programda verilen soru tipleriyle örtüşmektedir.

Programda tema sonu ölçme değerlendirme yaparken üç dil becerisini ölçen bir sınav yapılması, konuşma becerisinin öğretmen tarafından kursiyerleri gözlemleyerek ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcı grubunu oluşturan öğretmen cevaplarının analizi sonucunda ulaşılan öğretmenlerin geneli konuşma becerisini ölçmek için kursiyerleri gözlemlemektedir sonucu programda uyulması istenen uygulamayı desteklemektedir. Keser (2018), çalışmasında konuşma fırsatlarına erişim sorunlarından bahsetmektedir. Bu çalışmaya göre konuşma imkânlarına ulaşım sorunlarını sınıf içinde konuşma imkânlarından yararlanamama ve okul dışında konuşma imkânlarını değerlendirmeye dair güçlükler olarak ifade edilmiştir. Katılımcı grubumuzda bulunan öğretmenlerin konuşma becerisini ölçmede göz önünde bulundukları sınıf içi ve sınıf dışı kursiyer gözlemleme durumları sözü edilen çalışma sonucuyla örtüşmektedir.

Dinleme becerisini ölçmek için kurs programında “muhakkak işitsel bir ortamdan (bilgisayar, teyp, cd, dvd, TV, radyo, web üzerinden dinleti) yararlanılmalıdır” ifadesi bulunmaktadır. “Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir işitsel ortamdan yararlanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve öğretmenlerin genelinin ses sistemi gibi programda belirtilen işitsel ortamlardan yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Demirel’in (1999) de ifade ettiği üzere yabancı dil öğretimi sırasında sınıf içinde kullanılacak işitsel araçlar gerçek ortamlara yakın bir ortam sunmasıyla yeni dili öğretmede öğreticiye yardımcı olmaktadır. Bu durum dili öğrenmek isteyen kişi için de ilgi çekici olmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak işitsel araçlar yardımıyla sunulacak faaliyetler öğretilmek istenen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve

öğrenilmesine yardımcı olacaktır, görüşüyle paraleldir. Ancak 2 katılımcının dinleme becerisini hiç ölçmedikleri ve 2 katılımcının da metinleri kendilerinin okuduklarını söylemeleri programdaki ifadeyle de hiç örtüşmemektedir.

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nda yazma becerilerini ölçmek için "temanın kazanımlarına uygun konu belirlenir" ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin geneli yazma becerisini ölçmede temaya bağlı kalırken 3 katılımcının bazen tema dışı konular seçtiği görülmüştür. Bu sonucun programdaki ifadeyle örtüştüğü söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin genellikle son kazandığı beceri yazmadır. Öğretmenlerin bu beceriyi ölçmede programa uygun hareket etmeleri, her tema sonunda hangi kazanımları kazandıklarının bilinmesi ve öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeleri açısından son derece önemlidir.

"Kursiyerlerin kendi kendilerini değerlendirmesine imkân sağlıyor musunuz?" sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların analizi sonucunda katılımcı grubunun %90'ının kursiyerlerinin kendilerini değerlendirmelerine imkân sağladıkları görülmüştür. Kurs programında kendilerini değerlendirmek isteyen kursiyerlerin bu değerlendirmeyi yapabilecekleri ifade edilmiştir. 1 katılımcının kursiyerlerin kendilerini değerlendirebilecek seviyede olmadıkları için bu imkânı tanımadığını ifade etmesi kurs programını iyi tanımadığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kursiyerlere kendilerini değerlendirme için fırsat tanınması programda belirtilen ifadeyle örtüşmektedir.

Katılımcılara sorulan "Sağlıyorsanız değerlendirmelerinde en çok hangi yanlışlıkları tespit ediyorlar?" sorusuyla kursiyerlerde görülen dört temel beceriye ait hataların öğretmen tarafından tanınması süreci tespit edilmeye çalışılmıştır. Dil öğretimini oluşturan dört temel becerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecinde öğrenenin bazı hatalı durumlara düşebileceği bilinir. Önemli olan bu hataların zamanında ve uygun yöntemlerle düzeltilmesidir. Zamanında düzeltilmeyen hatalar kişinin diline yerleşir ve zamanla düzeltilmeye daha dirençli hale gelebilir. (Kalfa, 2015, s. 250) Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarının analizi sonucunda "telaffuz hatası" en çok tespit edilen hata olarak ifade edilmiştir. Bu durum da göstermektedir ki araştırmacının bu sonucu Kalfa'nın (2015) çalışmasında ifade ettiği görüşle örtüşmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerden sadece biri "İletişimsel işlevsel dil eğitimi kullanıyor musunuz?" sorusuna "Evet, pragmatik dil öğretimi yapıyorum." şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Keser'in (2018) çalışmasında ulaşılan sonuçta konuşma becerisinin öğrenenler tarafından en çok (%54,7) önemsenen beceri olduğu belirtilmiştir. Konuşma, Türkiye'deki yabancılar için öğrenilmesi ve geliştirilmesi mühim bir dil becerisidir çünkü sosyal hayatta en çok konuşmaya ihtiyaç duyarlar.

Bu sonuçlar araştırmanın ikinci alt problemindeki "öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı'nı yeterince tanınamaktadır" sonucunu desteklemektedir çünkü öğretmenlere kurs programında açıklanmış olan iletişimsel dilin ne olduğunun açıklanmasının ardından hepsinin bu soruya verdikleri cevapla kendilerini iletişimsel dili -toplum dil bilgisi- kullanmada yeterli buldukları görmektedir. 1 katılımcı haricinde tüm öğretmenler kendileri yeterli görürken 1 katılımcı tam yeterli görmediğini ifade etmiştir. "En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?" sorusuyla da öğretmenlerin aslında pragmatik dil eğitimi yaptığı da belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu Asar ve Mete'nin (2014) çalışmasında da belirtildiği üzere iletişimsel yeterlik, bir dili kurallarına göre

kullanmayla birlikte dili kullanacağını kişiye, duruma ve bağlama uygun kullanmanın farkında olmayı gerektirmektedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin farklı kültürlerle iletişime geçmesinden ötürü bu öğretmenlerin iletişim becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir, görüşünü desteklemektedir.

Keser (2018)'in çalışmasında söz ettiği Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların dili öğrenirken yaşadıkları sorunların başında iletişimsel yeti ve Türkçeyi konuşma fırsatı bulamama gelmektedir. İletişimsel yeti sorunları ise dilsel yeti sorunları, toplum dil bilimsel yeti sorunları ve söylem yetisi sorunları olmak üzere üç tanedir. Sözü edilen çalışmada ulaşılan bir başka sonucu göre Arap, Afrikalı ve Orta Doğulu öğrenciler Avrupalı öğrencilerden daha çok iletişimsel yeti sorunlarıyla karşılaşılır. Özellikle Gaziantep ilinde görev yapan katılımcıların kendilerini iletişimsel işlevsel dil yeterlilikleri açısından yeterli görüyor olmaları tamamı Suriyeli olan kursiyerlerine iletişimsel yeti açısından daha faydalı olabileceklerdir yorumu yapılabilir. Temizöz (2008) ise çalışmasında derslerinde iletişimsel yeti yaklaşımını kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin dil bilgisi çeviri yöntemini kullanan öğretmenin öğrencilerinden akademik anlamda daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. İletişimsel yaklaşımda mesajın iletilme biçimi olarak niteleyebileceğimiz kanal ne kadar zenginleştirilir ise mesajın alıcı tarafından anlaşılma olasılığı da o derece yüksek olacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımları bilmeseler dahi öğrenci ihtiyaçlarına yönelik dil öğretimi yaptıklarını düşünmekteyiz. Öğretmenlerin çoğunun "En çok hangi ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimi yapıyorsunuz?" sorusuna hemen hemen aynı ihtiyaçlara yönelik dil öğretimi yaptığını söylemesi de bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi "Yaygın eğitim kurumlarında yabancılar Türkçe öğretimi yapan öğretmenler okuma ve dinleme metinlerinin seçiminde nelere dikkat etmektedirler?" şeklindedir. Problemin incelenebilmesi için katılımcı grubuna "Okuma becerisini ölçmek için dinleme metinleri seçimi ile ilgili ortak bir paydada oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin birçoğunun okuma metinleri seçiminde hedef kitlenin seviyesini, temaya uygunluğunu ve işlenen dil bilgisi yapısını göz önünde bulundurmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinde seçtikleri dinleme metinlerinin sürelerinin 2-3 dakika olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dinleme metinleri seçiminde seviyeye uygunluk, kolay ve anlaşılır olması ve güncel hayatla ilgili olması katılımcılarla dikkat edilen diğer kriterlerdir.

Katılımcı grubunda bulunan 2 öğretmen dinleme becerisini hiç ölçmediklerini ifade etmişlerdir ancak bu öğretmenlerden 1 tanesi ders esnasında dinleme becerisine yönelik çalışmalar yaptığını ifade ederken diğer öğretmen böyle bir durumdan söz etmemiştir. Dinleme becerisinin ölçülüyor oluşu bir yana ders içi etkinliklerde dahi kullanılmıyor oluşu Gürsoy ve Mete (2013)'nin dil öğretimi dört beceriyi kapsadığı için tüm becerilerin geliştirilmesi bu becerilerin sık sık kullanılmasına bağlı ve sıklıkla kullanılan beceriler daha fazla gelişir, görüşüne ters düşmektedir.

Araştırma sırasında öğretim programı ile ilgili sorunlar da göze çarpan bir diğer konu olarak tespit edilmiştir. Mili Eğitim Bakanlığı bu disiplin alanında 2016 yılından önce birincisi 1986 ikincisi 2000 yılında olmak üzere iki program yayımlamıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Ancak bu programların Türkiye dışında yaşayan Türk işçi çocuklarına hitap etmesi, ihmal edilmesi, yeterince tanıtılmaması, ülke geneline

yayılamaması gibi sebeplerden dolayı Türkçe öğretim merkezlerinde ortak program ihtiyacı devam etmiş, yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten kurumlar birlikte adımlarını atamamış, öğretim çeşitliliği yaşanmıştır. 2016 senesine gelindiğinde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2016 yılında 6-12 yaş ve 13-17 yaş aralığındaki çocuklar için 1. seviye, 2. seviye, 3. Seviye Yabancı Diller Yabancılara Türkçe Öğretimi Kurs Programları yayımlanmıştır. Yetişkinlere yönelik ise yine aynı müdürlük tarafından 2017 yılında Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı ve Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı yayımlanmıştır. Bu sonuç Koçer (2013)'in çalışmasında ulaştığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve tutumlarına cevap veren, hedef kitlenin geliştirmek istedikleri becerine uygun, sosyal ihtiyaçlarının önceden belirlenmesiyle oluşturulacak içerik temelli bir program hazırlanması gerekir sonucuyla örtüşmektedir.

Kaynakça

- Asar, A. ve Mete, F. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 121-141.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış benemesi. *Dr. Gaziosman Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (GOÜ-TÖMER)*, 4(2), 167-182.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durukan E., Maden S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme. Durmuş M., Okur A., (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss.511-526). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi* (ss. 30-48). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gürsoy, Ü. ve Mete, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- İkiz, F. (2010). *İstanbul'da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerini dayalı gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 241-253.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

-
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017). *Yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı*. Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Selçuk, M. (2017). *Halk eğitim merkezlerinin karşılaştığı sorunlar (Yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. K. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 261-285). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.