



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ANLATMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE İLETİŞİMSEL
YAKLAŞIM: TASARIM VE UYGULAMA ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Leyla AYAN

TOKAT

Ocak-2022



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ANLATMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE İLETİŞİMSEL
YAKLAŞIM: TASARIM VE UYGULAMA ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Leyla AYAN

Danışman: Doç. Dr. İzzet ŞEREF

TOKAT

Ocak,2022

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. İzzet Şeref'in danışmanlığında hazırlamış olduğum “Uluslararası Öğrencilerin Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesinde İletişimsel Yaklaşım: Uygulama ve Tasarım Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Tez Yazarı (Ad Soyad) İmza

LEYLA AYAN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Leyla AYAN tarafından hazırlanan “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesinde İletişimsel Yaklaşım: Uygulama ve Tasarım Çalışması” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 31.01.2022 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmza

Üye (Başkan): Doç. Dr. Mehmet FİDAN

Üye : Doç. Dr. İzzet ŞEREF

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ŞİMŞEK

ONAY

...../...../.....

Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu çalışmada emeği geçen, yüksek lisans eğitimim boyunca gerek derslerde gerekse tez çalışmalarında büyük bir özenle ve sabırla yol gösteren, her zaman eğitime, bilime, araştırmaya, gelişmeye ve öğrencilerine duyduğu güvenle bana ilham olan; çalışma süreçlerinde özenli, çalışkan, hevesli olmayı öğreten Sayın Doç. Dr. İzzet Şeref'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle bana ışık tutan, doğru yolu gösteren, desteklerini ve sabrını benden esirgemeyen, yüreklendirici sözlerle kendime güven duymamı sağlayan Sayın Doç. Dr. Beytullah Karagöz'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olduğum, derslerindeki özenli çalışması ve tutumu ile bana örnek olan, edebi eserlerdeki güzelliğin farkına varmamı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Şimşek'e teşekkürlerimi sunarım.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde görevli Türkçe Öğretmeni Merve Yılmaz'a araştırma sürecinde sınıfından ayırdığı zaman ve desteği için gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitim boyunca her türlü soruma, her türlü yardımına cevap verdikleri için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrenci İşlerindeki tüm görevlilere teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman inanan sevgili babacığım ve biricik kardeşim Fatih, bana baktığında hep gözlerinizin parladığını ve bana hep inandığınızı biliyorum. Birilerinin size inanması ve güvenmesi paha biçilemez. Sonsuz teşekkürler.

Ve sevgili eşim,

Hayat denen bu yolda benimle birlikte yürürken her konuda verdiğin destek, her zaman hissettiğim sevgi, şefkat ve hayallerimin peşinden koşarken elimden tuttuğun için sana minnettarım.

ÖZET

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ANLATMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE İLETİŞİMSSEL YAKLAŞIM: TASARIM VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

Ayan, Leyla

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İzzet Şeref

Ocak, 2022, 1x +139 sayfa

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde iletişimsel yaklaşımın rolüne odaklanılmıştır. Çalışmanın amacı ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı sınıf içerisinde uygulanabilecek etkinlikler tasarlamak ve ilgili yaklaşımın uluslararası öğrencilerin Türkçe anlatma becerilerine olan etkisini çeşitli değişkenler açısından belirli bir süreç içerisinde incelemektir. Araştırma zayıf deneysel modellerden olan tek grup ön test- son test desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama grubunu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde(TÖMER) eğitim gören 8 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma 8 haftalık bir süreç içermektedir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, konuşma kaygısı ölçeği, konuşma tutum ölçeği, yazma kaygısı ölçeği ve yazma tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Tek Boyutlu Varyans Analizi, İlişkili Ölçümler için T-testi ve Tek Örneklem için Kay-kare Testi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda iletişimsel yaklaşımın uluslararası öğrencilerin anlatma becerileri çerçevesinde kaygı ve tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaya da olumlu bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, iletişimsel yaklaşım, yazma, konuşma, tutum, kaygı.

ABSTRACT

A COMMUNICATIONAL APPROACH TO DEVELOPING TURKISH EXPRESSION SKILLS OF INTERNATIONAL STUDENTS: DESIGN AND IMPLEMENTATION STUDY

Ayan, Leyla

Master's Thesis, Division of Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Dr. Izzet Seref

January, 2022- ix + 139 pages

This study focuses on the role of the communicative approach in the development of basic language skills in teaching Turkish as a foreign language. The aim of the study is to design activities that can be applied in the classroom based on the communicative approach in teaching Turkish as a foreign language and to examine the effect of the related approach on the Turkish speaking skills of international students in a certain process in terms of various variables. The research was carried out in accordance with the single-group pre-test-post-test design, which is one of the weak experimental models. The application group of the research consists of 8 international students studying at Tokat Gaziosmanpaşa University Turkish Teaching Application and Research Center (TOMER). The study includes an 8-week process. The data of the research were obtained with personal information form, speaking anxiety scale, speaking attitude scale, writing anxiety scale and writing attitude scale. Pearson Product-Moment Correlation, One-Dimensional Analysis of Variance, T-test for Related Measures and Chi-square Test for Single Sample were used to analyze the data. As a result of the research, it was observed that the communicative approach had a positive effect on the anxiety and attitudes of foreign students, although it did not make a statistically significant difference.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, communicative approach, writing, speaking, attitude, anxiety.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TABLO LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Amaç	10
Önem.....	10
Varsayımlar.....	12
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	13
BÖLÜM 2	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
Dil Nedir?.....	14
Ana dili, Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi.....	15
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	17
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı	22
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tutum	25
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	42
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım ve Önemi	56
BÖLÜM 3	60
YÖNTEM.....	60
Araştırma Modeli	60
Evren ve Örneklem	61
Veri Toplama Araçları	62
Kişisel Bilgi Formu	63
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği	63
Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği.....	63
Yazma Becerisi Tutum Ölçeği	64
Yazma Becerisi Kaygı Ölçeği.....	64
Veri Toplama Süreci	64
Verilerin Analizi	65
BÖLÜM 4	67

BULGULAR VE YORUM.....	67
Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı	67
Öğrencilerin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	68
Öğrencilerin Yazma Tutumunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	71
Öğrencilerin Konuşma Tutumunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	73
Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	75
Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön-Test ve Son-Test Sonuçları	77
Öğrencilerin Yazma Tutumu Ön Test-Son Test Sonuçları	78
Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön-Test ve Son-Test Sonuçları	80
Öğrencilerin Konuşma Tutumu Ön- Test ve Son-Test Sonuçları	81
BÖLÜM 5	83
SONUÇ VE ÖNERİLER	83
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	98

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri.....	29
Tablo 2. Ortak Başvuru Düzeyleri	30
Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	61
Tablo 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Yaşadıkları Ükelere Göre Yaş Dağılımı	62
Tablo 5. Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Betimsel Analizi	67
Tablo 6. Öğrencilerin Yazma Kaygıları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 7.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi	69
Tablo 8.Öğrencilerin Yazma Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 9.Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi	72
Tablo 10.Öğrencilerin Konuşma Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları	73
Tablo 11.Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi	74
Tablo 12.Öğrencilerin Konuşma Kaygıları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 13.Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi	76
Tablo 14.Öğrencilerin ön test ve son test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 15.Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 16.Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 17.Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 18.Kişisel Bilgi Formu.....	98
Tablo 19.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilere Yönelik Konuşma Tutum Ölçeği.....	99
Tablo 20.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği	102
Tablo 21. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği .	104
Tablo 22. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği ...	106
Tablo 23.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimde İletişimsel Yaklaşım Temelli Etkinlik Örnekleri	110
Tablo 24.Özgeçmiş	134

KISALTMALAR LİSTESİ

akt: Aktaran

F: Frekans

p: Anlamlılık düzeyi

s: Sayfa

S: Sayı

Sd: Serbestlik Derecesi

N: Kişi sayısı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin Paket Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TOGÜ: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

TÖMER: Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

vb.:ve benzeri.

X: Ortalama

$\bar{X}$: Aritmetik ortama

%:Yüzde

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

Problem Durumu

Dil, insanlar arası iletişimi sağlayan en önemli unsurdur. Sosyal bir varlık olan insanoğlu, dünyada var olmaya başladığı andan itibaren, birbirleri ile önce sözlü daha sonra yazılı iletişim hâlinde olmuştur. Zamanla birlikte değişen ve gelişen dil, yine zamana ve getirilerine bağlı olarak değişime uğramış; kimi dillerin kullanımı yaygınlaşırken kimi diller zayıflamış kimi ise yok olmuştur. Dil insanlar arasında yalnızca iletişimi sağlamakla kalmaz; gerek yazılı gerekse sözlü dil aracılığıyla kültür aktarımını da sağlar. Bu nedenle hangi dile sahip olursa olsun kişide o dilin kültürünü görmek mümkündür. İnsanlar doğdukları toplum içerisinde ana dillerini öğrenirler. Ana dilini öğrenmenin de bir amacı ve mantığı vardır. Kendi dilini öğrenmeye başlayan çocuk, zaman yayılmış bir şekilde sistematik olarak ana dilini öğrenir. Aynı şekilde yabancı dil öğrenme de belli bir çabayı, amacı ve sistemi gerektirir.

Geçmişten günümüze insanlar ana dilleri dışında başka bir dil öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Daha önceki yüzyıllarda savaşlar, ticaret, kültürel etkileşim gibi birçok etmen dil öğrenmeyi gerekli kılmıştır. Günümüz dünyasında ise gelişen teknoloji, ticaret, ulaşım, sanayileşme, turizm, eğitim gibi daha birçok faktör nedeniyle insanların birbirleri ile etkileşimleri artmış, bu da yabancı bir dil öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Günümüzde birçok ülke kendi dil politikalarını oluşturmuş, çeşitli kurumlar aracılığıyla yabancı dil öğretimi yapmaktadır. “Dünyamızda 1900’lü yıllardan günümüze kadar dil öğretimi alanında çeşitli yaklaşım ve yöntemler uygulanmıştır. Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Bu yaklaşımların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemlerinde tarihsel süreç içerisinde önemli değişimler olmuştur”(Güneş, 2011).” Geleneksel yaklaşım ve yöntemler dil öğretimi alanında kullanılan en eski yöntemlerdir. Puren bunları dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımı olarak gruplara ayırmakta ve her birinin kullandığı yöntemleri

açıklamaktadır”(Puren, 2004`ten akt. Güneş, 2011). Dil bilgisi yöntemi, ağırlığını dil bilgisi öğretimine verir. Bu yöntemle göre dil kurallardan oluşur. Bir dilin öğretimi için kuralların öğretimi şarttır. Dil bilgisi kuralları belirli bir sıralamaya göre verilir. Öğrenci kuralları ezberleyerek öğrenir. “ Dil öğretiminde öncelik okuma, anlama, yazmaya verilir. Dinleme ve konuşma üzerinde fazla durulmaz”(Güneş, 2011). Dilin kuralları ve ezber yönü üzerinde durulduğundan yapılan etkinlikler de dil bilgisi ağırlıklıdır; ancak dil öğretiminde yeterli verim alınmadığı ve konuşma üzerinde etkisi olmadığı için önemini kaybetmiştir. Geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin içerisinde yer alan bir başka yaklaşım ise kelime yaklaşımıdır. “Bu yaklaşım dil bilgisi-çeviri yaklaşımına tepki olarak doğmuştur”(Güneş, 2011). Dil öğretiminde ağırlık kelime öğretimine verilmiştir. Kelime öğretimi öğrencinin en yakın çevresinden başlayarak daha dışa açılır. Ancak kelime öğretiminin tek başına yeterli olmaması dil öğretiminin verimini düşürmüştür. Kültür yaklaşımında ise dilin ait olduğu kültür ile birlikte öğretilmesi amaçlanmıştır. “Dil öğretimi kültür aracı olarak görülmüş, önceki uygulamaların tersine dil bilgisi ve kelime öğretimi yerine metinler ön plana çıkarılmıştır”(Güneş, 2011). Bu metinler aracılığıyla hem dil öğretimi hem de kültür öğretimi amaçlanmıştır. Dil bilgisi- çeviri yöntemi ise hem dilin kuralları hem de çevirisi üzerinde durur. Öğrencilere dilin kuralları öğretilirken metin anlamı üzerinde de durulur. Ancak dil bilgisi-çeviri yöntemi öğrencilere kurallar sunmakta, kelime ezberi yaptırmakta ve dilin iletişim boyutuna odaklanmamaktadır. Bu da öğrencinin dil öğrenmesini zorlaştırır. Doğal yöntemde ise ana dili ortamına doğan bir çocuğun dil gelişim süreci önerilir. Çocuk öncelikle dinler, daha sonra konuşur, okur ve yazar. Ancak doğal bir ortamın okul ortamına aktarılmasının güç olması nedeniyle eleştirilmiştir. Ayrıca doğrudan öğretim yönteminde ise dilin sözlü olarak doğrudan öğretimine ağırlık verilir. Sınıf içi etkinlikler sözel etkinliklere dayalıdır. Davranışçı yaklaşım ve yöntemler ise Pavlov`un şartlanma deneyine dayanır. “Öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, uyarıcı tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur” (Güneş, 2011). Davranışçı yaklaşımlardan biri olan işitsel-sözel yöntem, 2. Dünya savaşında askerlerin dili hızlı bir biçimde öğrenmesini esas alır. Dil öğrenmede doğal sürecin izlenmesi gerektiğini savunur. Bir diğer yaklaşım olan görsel-işitsel yöntem ise, İngilizcenin dünyada hızla yaygınlaşması ve Fransızcanın ikinci plana düşmesi nedeniyle ortaya çıkmıştır. Fransızca öğretiminde dil düzeylere ayrılmıştır. Her düzeyin zorluğuna göre öğretim yapılmıştır. “Birinci aşama zorunlu ve temel Fransızca olarak okullarda öğretilmeye başlanmıştır. Bu düzeyde kullanılan

öğretim yöntemine görsel-işitsel yöntem adı verilmiştir. Sesler kasetlere kaydedilmiş, resimler de sabit görsellerle verilmiştir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden yararlanılmıştır”(Güneş, 2011). Bilişsel dil öğretim yaklaşımları ise öğrenme sürecini bir bilgisayarın işleyişine benzetir. Buna göre dışarıdan gelen bilgi, beyindeki çeşitli belleklerde işlenir. Dil öğretiminde de bilgi hazır olarak dışarıdan alınmaz. Zihinde işlenir. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir. Bu yaklaşımda dil, zihinsel ve üretime dayalı süreçleri içeren bir öğrenmedir.

Yukarıda bahsedilen tüm bu öğrenmeler dil öğretimi açısından yetersiz kalmış, dil öğretiminde istenilen verim elde edilememiştir. Dünyadaki ekonomik, siyasal, sosyal nedenlerden ötürü kültürler arası hareketlilik artmış, kitleler hâlinde göçler yaşanmış ve dilin nasıl daha verimli ve etkili öğretileceği gündeme gelmiştir.

Yabancı dil öğretimi alanında, yapısalcılığa ve 1960'lı yılların durumsal yaklaşımlarına duyulan tepki; bunun da ötesinde, söz konusu yaklaşımların yabancı dil öğretiminde yetersiz kalması öğrenci kitlelerinin gereksinimlerine cevap verememesi bu alandaki yöntem bilimsel çalışmalara hız kazandırmış ve iletişimsel dil öğretimi adı altında yeni bir yabancı dil öğretim modeli eğitim programlarında yer edinmeye başlamıştır (Peçenek, 1997'den akt. Göçer, 2017).

Tüm bunlardan hareketle dilin iletişim boyutuna ve kullanımına odaklanan iletişimsel yaklaşım ön plana çıkmıştır. İletişimsel yaklaşım, diğer yaklaşımların aksine merkezine iletişimi alır. İletişim, anlaşmada kilit rol oynayan bir kavramdır. Bu nedenle diğer yaklaşımların bu eksikliğini giderir. Öğrenci ve süreç odaklıdır. Etkinliklerin merkezine öğrenci yerleştirilir. Tüm süreç boyunca öğrenci gerçek yaşam durumlarına yakınlştırılmış etkinliklerle süreç yürütülür. Bu açıdan diğer yaklaşımlarda öğretmen ön planda iken iletişimsel yaklaşımda öğrenci ön plandadır. Süreç sonunda elde edilen öğrenmeden ziyade süreç boyunca elde edilen öğrenme vardır. Dil, yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasında bir araçtır. İletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde dilin dört temel becerisine aynı oranda ağırlık verir. Temel beceriler dilin öğreniminde doğal sürecinde olduğu gibi birbiri üzerine inşa edilir. Bu da iletişimsel yaklaşımı diğer yaklaşımların bir adım önüne taşır. Geleneksel yaklaşımlar belirli bir beceriye odaklanır ve onun üzerinde dil inşa etmeye çalışırken iletişimsel yaklaşım, tüm becerilere aynı derecede önem verir. İletişimsel yaklaşımda hedef dilin kullanılmasının zorunlu olduğu alanlarda kişinin karşıdaki kişiyi anlaması ve kendini anlatması hedeflenir. Öğrencilerin iletişim kurarken doğru cümleler kurmasından ziyade iletişimi akıcı bir biçimde sürdürmesi daha önemlidir. Yanlışlar geriye dönüp düzeltilebilir.

İletişimsel dil öğretim yöntemi, dilin görevlerini ön plana çıkaran bir öğretim yöntemi olup temeli sosyal etkileşim, beden dili dâhil, bireyler arasında gerçekleşen karşılıklı tüm iletişim dillerini içeren bir yöntemdir. Yabancı dil öğrenimini, sosyal bir durum olarak ve dili de etkileşim aracı olarak tanımlar. Bu, öğretimde anlamsal sonuç çıkarma, hareketlerle iyi anlatma, söyleneni dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi yetenekleri içine alan görevler üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir (Doğan, 2012'den akt. Göçer, 2017).

İletişimsel yaklaşımda, hedef dilde öğrenim gören öğrencilerin istenilen düzeyde iletişim sağlaması dil öğrenim ortamlarında yapılan etkinliklerin iletişimsel yaklaşıma uygunluğuna bağlıdır. İletişimsel yaklaşımda etkinlikler, öğrencilerin hedef dilde karşılaşacağı gerçek yaşam durumlarına mümkün olduğunca yakın tutulmaya çalışılır. Temeli iletişime dayalı bu etkinlikler sayesinde öğrenciler, gerçek yaşam durumlarıyla daha önceden karşılaşmış olurlar. Sınıf ortamında öğretmen etkinlikleri düzenleyici ve rehber rolü üstlenir. Öğrenciler gerçek yaşam durumlarında olduğu gibi sosyal bir ortam içerisinde. Etkinlikler grup çalışmaları hâlinde yapılır. Diğer yaklaşımlara bakıldığında hiçbir yaklaşımda öğrencilerin etkinliklerde gerçek hayat durumlarıyla daha önceden karşılaştırma, öğrencileri süreç boyunca aktif tutma, iletişimi esas alıp temel becerileri aynı oranda destekleme, öğretmeni rehber rolünde görme ilkelerine rastlanmaz. Oysaki dil öğretiminin temel amacı, hedef dilde bireylerin iletişim ihtiyacını karşılamaktır. Bu açıdan bakıldığında dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. İletişimsel yaklaşım dil öğrenmedeki temel hedef olan iletişime odaklandığı için dil öğretiminde alınan verim, çağın gerisinde kalan yaklaşımlardan daha fazladır. Günümüzde yabancı bir dil öğrenme zorunluluğu bu kadar gerekliken hedef dilde öğrenim yapmak isteyen öğrenciler en çok verim alacakları yöntemlerin uygulandığı yaklaşımlara yönelir. İletişimsel yaklaşım, dil öğrenmeyi bir kurallar bütünü olarak değil; kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına, düzeyine göre planlanmış, iletişimi sağlamaya yönelik bir araç olarak görür. Dil öğretimi öğrencinin ihtiyaçlarına, seviyesine göre düzenlenmiş ve dil öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılmıştır. Bu bakımdan geleneksel yaklaşımlar dil kurallarından, dil bilgisinden, yapılardan ve kelimelerden hareketle dil öğretimini amaçlarken; iletişimsel yaklaşım daha bilinçli, öğrenenin durumuna bağlı olarak değişen öğretim ortamları sunmaktadır. İletişimsel yaklaşım sayesinde öğrenci kendini tanır, dil öğrenme sürecinin farkında olur, iletişime bizzat katılır. Tüm bu nedenler iletişimsel yaklaşımın dil öğretiminde

oldukça kullanışlı, verimli ve zamandan ve mekândan tasarruf sağlayan yaklaşım olduğunu kanıtlar.

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyler, dil öğrenme kaygısı yaşarlar. Kaygı; bireylerin bir konu hakkında geliştirdiği tutum, inanç, davranış olarak bilinir. Aynı şey yabancı dil öğretiminde de geçerlidir. Bir dilin öğretimi birey için ne kadar zorlaşır ve karmaşıklaşırsa, alınan verim düşerse, hedef dili öğrenen bireyde kaygı seviyesi artar. Birey dile yönelik olumsuz tutum geliştirir. Oysaki iletişimsel yaklaşım dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinlikler, yöntemler sunar. Önceliğini öğrenciye verir, süreç boyunca öğrenmelerini kontrol eder ve etkinliklerle sağlamasını yapar. Bu açıdan iletişimsel yaklaşımın dil öğrenme kaygısına olumlu etkisi olduğundan bahsedilebilir.

Gerek dünya üzerindeki coğrafi konumu gerekse son yıllarda hızla gelişen eğitim, ekonomi, teknoloji, bilim vb. alanlarıyla Türkiye, dünya ülkeleri arasında ön plana çıkmakta, bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini önemli hâle getirmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kökenleri eskiye dayanmaktadır. Geçmişte dil öğretimi amacıyla çeşitli kitaplar yazılmış ya da Türkçe informal yollarla öğrenilmiştir. Günümüzde Türkiye`de ise 1950`den sonra üniversite bünyelerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine önem verilmiştir. Yurt dışından birçok öğrenci üniversite, yüksek lisans ve doktora eğitimi amacıyla ülkemize gelmekte ve burada Türkçeyi öğrenmektedirler. Türkiye`de ilk defa Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER kurulmuştur. Daha sonraki yıllarda Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi vb. birçok üniversite bünyesinde Türkçe öğretim merkezleri kurulmuştur. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü de yurt dışındaki yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili destek vermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi ile ilgili araştırmalar yapılmakta; makaleler hazırlanmakta, tezler ortaya konmaktadır. Ancak günümüzde, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bazı üniversitelerde ayrı bir bölüm olarak bulunmasına rağmen tüm üniversiteler bünyesinde yaygınlaştırılmamıştır. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hala önemli eksiklikler bulundurmaktadır. Geçmişten günümüze Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda karşılaşılan sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

Barın (2004) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe alanında uzman öğretmenler yetiştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Candaş Karababa (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan her yönüyle betimleyen çalışmaların az olması,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarına, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programlarının bulunmaması,
- Karma gruplarda ders veren öğretim elemanlarının buna hazırlıksız olması,
- Türkçenin ses, biçim bilgisi, tümce yapısından kaynaklanan sorunlar,
- Öğrencilerin Türkçeyi anlama ve anlatmaya yönelik yaşadığı sorunlar olarak sıralamıştır.

Göçer (2009) araştırmasında, eğitim veren öğretmenlerin bu görev için özel eğitim almadıklarını, yine öğretmenlerin dilin temel becerilerinde uzmanlaşmadıklarını ve bu nedenle dil becerilerine aynı derecede önem veremediklerini, derslerin teknik donanımına sahip dil sınıflarında eğitim yapılmadığını belirtmiştir. Derman'ın (2010) çalışmasında, öğrencilerin kendilerini Türkiye Türkçesi kelimelerin telaffuzunda yeterli görmediklerini belirlemiştir. Kara (2010) çalışmasında, öğrencileri geldikleri coğrafya, dil ailesi ve dil seviyesine göre ayırmıştır. Buna göre Ortadoğu ve Arap kökenlilerin Türkçe anlama ve yazmada; Afrika ve Avrupa'dan gelenlerin ise Türkçe konuşmada birtakım yanlışlıklar yaptığı belirlenmiştir. Bunun nedeninin ise alfabe farklılığı olduğu belirtilmiştir. Alyılmaz (2010) çalışmasında, Türkçe öğreten kurumlar arasında koordinasyon olmaması, yurt dışına Türkçeyi öğretmek amacıyla gönderilen öğretmenlerin alan dışından seçilmesi, alanında uzman olmaması, Türkçe öğretimi için hazırlanmış özel dil sınıflarının olmaması, kütüphane, kitaplık vb. değişme ve gelişmelere yönelik yenilenmemesi, piyasada bulunan Türkçe öğretim setlerinin yetersiz olması olarak sıralamıştır. Şengül (2014) çalışmasında, Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y harflerinin yazımında ve seslendirilmesinde zorluk yaşandığını belirtmiştir. Maden ve İşcan (2015) çalışmalarında, Hintli öğrencilerin daha çok dil bilgisi, konuşma ve kelime hazinesini zenginleştirme alanlarında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dinlediğini anlama, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Arslan ve Klicic (2016) çalışmalarında, Türkçenin sondan eklemeli Boşnakçanın ise bükümlü yani kelime türetilirken kökte değişime sahip bir dil olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu farklılıktan dolayı yazarken zorluk çektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Türkçede 'ğ, ö, ı, ü, j' gibi harflerin yazımında ve telaffuzunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Türkçe ve Boşnakçanın cümle ve kelime yapısı farklı olduğundan öğrenciler cümle dizimlerinde

hata yapmaktadırlar. Öğrencilerin kelime hazinesinin az olması cümle kurmalarını zorlaştırdığını bulgulamışlardır. Yağcı (2017) çalışmasında, alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar, cümle yapılarındaki farklılıklar veya benzerlikler, eklerden kaynaklanan sorunlar, harflerin yazımından kaynaklanan sorunlar, yazım ve noktalama hataları gibi sorunları belirtmiştir. Moralı (2018) çalışmasında, Arapça ve Türkçe arasındaki alfabe farklılığı, Türkçe kelimelerin telaffuzunda yaşanan sorunlar, kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, kademe fark etmeksizin aynı kaynakların kullanılmasının öğretim açısından sağlıklı olmadığını belirtmiştir. Araç-gereç kullanımında da yetersizlikler bulunduğunu, aile ile iş birliği, eğitime devamlılık konusunda sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. İşcan (2020) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında lisans programının olmaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı sorunu, öğretim elemanı sorunu, yaklaşım, yöntem ve teknik sorunları, araç-gereç, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, alfabe sorunu, öğretim ortamına ilişkin sorunlar, öğrenen kaynaklı sorunlar, ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili sorunlar olarak değerlendirmiştir.

İncelenen makalelerden hareketle Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanının bağımsız bir alan olmaması,
- Çağdaş yaklaşım, yöntem, tekniklerin kullanılmaması,
- Türkçe öğretim programındaki yetersizlikler,
- Öğrencilerin sahip oldukları alfabe ile Türkçe alfabe farklılığı,
- Ders araç-gereç, materyal eksikliği ve eksik kullanımı,
- Temel dil becerilerine aynı oranda ağırlık verilmemesi,
- Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kaynak kitaplardaki eksiklik,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim veren öğretmenlerin alanında uzman olmaması,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim veren öğretmenlerin alan dışından seçilmesi.
- Dil öğrenim kaygısı.

Araştırmalara bakıldığında karşılaşılan sorunların kurum ve öğretim ortamından olmak üzere ikiye ayrıldığı görülebilir. Bu araştırmayı ilgilendiren kısım öğretim ortamı

olduğu için bu kısımdaki sorunlar üzerinde durulur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerden kaynaklanan sorunlar genellikle öğrencilerin hedef dil ile ana dillerindeki alfabe farklılığı, buna bağlı olarak ortaya çıkan telaffuz, sesletim farklılığı, dinlediğini anlama, kendini ifade etme, yazma ve okuma becerilerinde zorlandıkları görülmüştür. Bu eksikliklerin tamamlayıcısı olarak kullanılacak en uygun yaklaşımın ise iletişimsel yaklaşım olduğu açıktır. Çünkü iletişimsel yaklaşım, öğrencilere hedef dilin ait olduğu toplumda dil öğrenir gibi eğitim verilmesini ve tüm dil becerilerine ağırlık vermeyi önerir. Öğrenciler derste öğretmenin etkinlikleri mümkün olduğunca gerçek hayat durumlarına yaklaştırması sayesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine katılır. Bu etkinlikler sayesinde hedef dilde hem kendini ifade etme hem de anlama becerileri gelişir. Her ne kadar sahip olduğu alfabe farklılığı olsa da bu etkinlikler farklılıklardan kaynaklanan sorunları en aza indirgenir. Öğrenci, iş birliği hâlinde katıldığı etkinler sayesinde konuşma, dinleme etkinlikleri ile zaman içerisinde Türkçenin telaffuz, cümle yapısını kavrar. İletişimsel yaklaşım dil öğrenme sürecinde hataları normal görür, öğrenciler hata yapabilir. Temel amaç iletişimin akıcı olmasıdır. Hatalar zaman içerisinde öğretmenin rehberliğinde geri dönüt sağlanarak düzeltilebilir. Ayrıca öğrenciler iletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda eğitimin psikolojik boyutu olan kaygı da en az seviyeye indirilir. Öğrenciler bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda eğitimin bir süreç olması ve mümkün olduğu kadar öğrencinin aktif olmasından dolayı kendilerini daha rahat ifade edebilme durumundadırlar. İletişimsel yaklaşım doğruluktan ziyade iletişimin akıcı olmasını belirttiği için öğrenciler yanlış yapma kaygısı yaşamazlar. İletişimsel yaklaşımda uygulanan etkinlikler iletişim odaklıdır. Bu nedenle öğrenciler sürekli iletişim halindedirler, grup çalışmalarıyla hedef dilde kendilerini ifade ederler ve anlaşırlar. Bu nedenle zaman içerisinde dile karşı olan ön yargıları, kaygıları zayıflar. Gerçek hayat durumlarıyla da yüz yüze geldiklerinde hazırlıklı olurlar. Diğer bir sorun ise öğretim alanında yaşanan yöntem, teknik, araç ve gereç bakımından yetersizliklerdir. İletişimsel yaklaşımda öğretmen rehber konumundadır. Öğrenciye bilgiyi olduğu gibi aktarmaz. Öğrenci sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde, yaparak yaşayarak öğrenir. Öğretmen bir beceriyi kazandırırken tek bir etkinlikle sınırlı kalmaz. Her beceri için farklı etkinlik, araç ve gereç önerir. Örneğin konuşma becerisi etkinliklerinde rol oynama, drama, örnek olay, diyalog gibi etkinliklerin yanı sıra çeşitli görsel-ışitsel araçlardan faydalanıp boşluk doldurma, tamamlama gibi etkinlikler yapılabilir. İletişimsel yaklaşım mümkün olduğunca duyuya hitap eden etkinlikler önerir. Çünkü öğrencinin gerçek hayat

durumlarına mümkün olduğunca yaklaştırılıp dil öğrenmesi hem kalıcılık hem de öğrenme motivasyonu için gereklidir. Sonuç olarak dil öğrenme, bireylerin verim almak için başlayacağı bir öğrenmedir. Bunun için en etkili yöntemin ise iletişimsel yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada süreç boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İletişimsel yaklaşım nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma kaygıları cinsiyetlerine, yaşadıkları ülkeye, ana diline, bildiği yabancı dillere, yaşa göre farklılık gösteriyor mu?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma tutumları cinsiyetlerine, yaşadıkları ülkeye, ana diline, bildiği yabancı dillere, yaşa göre farklılık gösteriyor mu?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyetlerine, yaşadıkları ülkeye, ana diline, bildiği yabancı dillere, yaşa göre farklılık gösteriyor mu?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma tutumları cinsiyetlerine, yaşadıkları ülkeye ana diline, bildiği yabancı dillere, yaşa göre farklılık gösteriyor mu?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutumu ön test-son test arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma tutumu ön test-son testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Amaç

Yapılan araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın uluslararası öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesine olan etkisini kaygı ve tutum kapsamında çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada iletişimsel yaklaşımın temel ilke ve prensipleri ortaya konulmuş, temel dil becerileri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde iletişimsel yaklaşımın etkisi olup olmadığını ortaya koymak için konuşma ve yazma becerileri için hazırlanmış kaygı ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda iletişimsel yaklaşım uygulanmadan önce ve sonra uygulamıştır. Bu ölçeklerden alınan sonuçlar kapsamında öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerinde iletişimsel yaklaşımın etkisi olup olmadığının test edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tüm dil becerileri ve tüm dil seviyelerinden örnekler hazırlanarak alternatif uygulama örnekleri sunulmaya çalışılmıştır.

Önem

Teknoloji, kültür, ekonomi, sağlık vb. birçok alanda meydana gelen hızlı değişiklikler dil öğrenme ve öğretme çabalarına da yansımıştır. İnsanlar için kaçınılmaz bir gerçek hâline gelen dil öğrenme insanları, ihtiyaç duyduğu dilleri öğrenmeye yönlendirmiştir. Zaman içerisinde birçok dil öğretim yaklaşımları, yöntemleri ortaya atılmış; ancak değişen zamana ve ihtiyaçlara yetersiz geldiği için yerini bir başka yaklaşıma, yönteme bırakmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise, kökleri çok eskiye dayanan bir dil öğretimidir. Yüzyıllar boyunca dünyanın her yerine yayılan Türkler, kendi dillerini öğretebilmek için çeşitli eserler bırakmışlardır. Günümüzde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, üniversitelerde kurulan TÖMER ve özel kuruluşlardaki kurslarda eğitimin bir parçası olarak verilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu alanda kullanılan birçok yaklaşım, diğer yaklaşımlarda olduğu gibi zaman içerisinde ihtiyaçlara karşılık vermediği için kullanılabilirliğini kaybetmiştir. Eskiye her yaklaşım yerini, ihtiyaçlara yanıt vermeye bir adım daha yakın olan başka bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de iletişimsel yaklaşımdır. Bu çalışmada iletişimsel yaklaşımın anlatma becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı incelenmiştir. Alan yazına

bakıldığında iletişimsel yaklaşım odaklı birçok çalışmaya rastlanır. Alan yazındaki bu çalışmalardan söz edilmesi, çalışmanın önemini ortaya koymaya yardımcı olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında iletişimsel yaklaşım temelli yapılan çalışmalara bakıldığında iletişimsel yaklaşımın temel ilke ve prensiplerini açıklayan (Arı, 2008; Akpınar Dellal ve Çınar, 2011; Güneş, 2011; Şimşek, 2017; Ertan Dalak, 2017; Göçer, 2017), iletişimsel yaklaşımın temel dil becerileriyle olan ilişkisini inceleyen (Şeref, 2013; Takıl, 2014; Kaya, 2019; Göçer ve Karadağ, 2020; Şenel, 2021; İlğün ve Nurlu, 2021;), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel yaklaşım bağlamında ele alan (Dilidüzgün ve Ayan, 2018; Tanju, 2019;), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin tutum ve başarısına olan etkisini araştıran (Avcı, 2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım doğrultusunda sınav hazırlayan (Demirel Aydemir, 2019) çalışmalar yapıldığı görülür.

İletişimsel yaklaşım odaklı olup yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı dışında yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında iletişimsel yaklaşım yöntemini (Özkurt, 2016), iletişimsel yeti ve temel dil becerilerini (Aktaş, 2005; Ertan, 2005), yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın öğrenmeye etkisini (Büyükkarcı, 2006; Temizöz, 2008; Altundağ, 2012; Özcan, 2015; Soğuksu ve Aslan, 2018), iletişimsel yaklaşımda öğretim yöntem ve tekniklerini (Peçenek,1997), iletişimsel yaklaşım temelli öğretmen görüş ve uygulamalarını (Diler, 2013; Uçak, 2014; Mehmandous, 2015; Abır, 2016), öğretim programını iletişimsel yaklaşım doğrultusunda ele alan (Oktay, 2015), dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarını iletişimsel yaklaşım açısından inceleyen (Tılfarlıoğlu ve Arpacı, 2016) çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı incelendiğinde yapılan çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, iletişimsel yaklaşımı esas almakla beraber temel dil becerilerinin ve dil seviyelerinin bir veya birkaçını kapsamaktadır. Araştırmalardan hiçbiri temel dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturan konuşma ve yazma becerisini, iletişimsel yaklaşım bağlamında kaygı ve tutumu da içine alarak incelememiştir. Yapılan bu çalışmada ise iletişimsel yaklaşımın temel dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturan konuşma ve yazma becerilerine etkisini kaygı ve tutum bağlamında incelenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda tüm dil becerilerinden ve

seviyelerinden alternatif etkinlik örnekleri sunulmaktadır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı, bu alanda çalışan öğretmenlere ve araştırma yapan araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Varsayım, araştırma başlangıcından itibaren doğru olduğu kabul edilen, kanıtlamaya gerek duyulmayan yargı ve ifadelerdir. Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gören Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin soruları yanıtlarken nesnel bir şekilde hareket ettikleri varsayılmıştır.
- Ölçeklerden elde edilen verilerin uluslararası öğrencilerin gerçek durumunu ifade ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan konuşma tutum ölçeği ve konuşma kaygısı ölçeklerinin uluslararası öğrencilerin gerçek tutum ve kaygılarını yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan yazma tutum ölçeği ve yazma kaygısı ölçeklerinin uluslararası öğrencilerin gerçek tutum ve kaygılarını yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada toplanan veriler;

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim yaklaşımlarından iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yaklaşıma ait etkinliklerle ile sınırlandırılmıştır.
- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER B2 seviyesinde Türkçe dil eğitimi alan 8 uluslararası öğrencilerle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma ve uygulama sürecinde kullanılan yazma tutum ve kaygı ölçekleri ile konuşma tutum ve kaygı ölçekleri ile sınırlandırılmıştır.
- İletişimsel yaklaşım kapsamında yapılan etkinliklerin uluslararası öğrencilere uygulandığı sekiz haftalık süre ile sınırlandırılmıştır.
- Dil düzeylerine göre etkinlikler A1, A2, B1, B2, C1 ile sınırlandırılmıştır.
- Temel dil becerileri olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

- Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel araçtır. “Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır”(Özbay, 2002`den akt. Şahin, 2018, s.4).
- Ana dil: “Kendisinden sonra başka dillerin ya da lehçelerin meydana geldiği dil”(Baskın ve Aktaş, 2019, s.1)
- Ana dili: “Kişinin ailesinden ya da içinde bulunduğu toplumdan edindiği dil”(Baskın ve Aktaş, 2019, s.1)
- Yabancı dil: Kişinin ana dili dışında öğrendiği dil.
- İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim. (sözlük.gov.tr).
- Kaynak: Mesajı gönderen kişidir.
- Alıcı: Kaynak tarafından gönderilen mesajı alan kişidir.
- Kanal: Mesajın gönderilmesinde kullanılan her türlü araçtır.
- Mesaj: Duygu ve düşüncelerin dile ait semboller aracılığıyla alıcıya aktarılmasıdır.
- Dil Becerileri: Dil öğreniminin temelini ve bütünü oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil Nedir?

İnsanlığın var oluşundan itibaren, insanlar birbirleri ile çeşitli şekillerde iletişim kurmanın yollarını aramıştır. İnsanlık, ilk devirlerinden itibaren çeşitli sembol ve araçlarla iletişim kurmuştur. Dil ise başlangıcını çeşitli seslerin taklit edilmesi ile yaparken zaman geçtikçe sistemli bir bütün haline gelmiştir. Seslerin harflere, harflerin kelimelere ve kelimelerin cümlelere dönüşerek bir bütün haline getirdiği dil, insanların geçmişten günümüze en önemli iletişim aracı haline gelmiştir. İnsanlar her türlü duygu ve düşüncelerini dil ile ifade eder. Dil, canlı bir kavramdır. Zamana, zamanın şartlarına, insanların ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişim gösterir. Dil, insanlar ile birlikte varlığını göstermiştir ve insanlar ile varlığını sürdürür. Bu nedenle insanlık değiştikçe dil de değişiklik gösterir. Kimi dillerin zaman içerisinde kullanımının azalmasıyla yok olup giderken kimi diller ise kullanımının artması, farklı bölge ve coğrafyalara dağılıp yayılmasıyla genişler; gelişimini sürdürür. Bir dilin ne kadar çok gelişir ve zenginleşirse, o dile mensup insanların da anlama ve anlatma güçleri o kadar gelişir. Dil, insanların geçmişlerinden bugünlerine tanıklık eden bir kavramdır. Bu yönüyle milletlerin kültürlerini gelecek nesillere aktarmada bir araçtır. İster sözlü ister yazılı dilin ürünü olsun, kültüre ve tarihe ait her şey günümüze dil aracılığıyla aktarılmıştır. Bu yönüyle aynı dili konuşan insanların sözlü ve yazılı ürünlerinde aynı kültürel öğelerden bahsedilmesi, dilin kültürel aktarımının bir sonucudur.

Alan yazın incelendiğinde dil ile birçok tanıma yer verilmiştir. Bu tanımlardan hareketle dile genel bir bakış açısı oluşturabilir. Barın'a (2004) göre dil "İnsanların birbirleri ile anlaşabilmeleri için temel araçtır. İnsan duygu ve düşüncesini kelimelerle oluşturup diğer insanlara aktarmaktadır. Toplumlari bir arada tutan ve yaşayış biçimlerini, gelenek ve göreneklerini, inançlarını nesilden nesle aktararak bir milleti birbirine kaynaştıran en güçlü kurumdur dil." İşcan'a (2007) göre " İnsan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan bir araçtır. İnsanlar

duygularını, fikirlerini, sorunlarını birbirine aktarmak için dil denen araca başvururlar.” Güneş`e (2011) göre dil “Yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarıdır. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dil ile gerçekleşir.” Göçer`e (2012) göre dil,” En etkili kültür aktarıcısıdır. Sözlü ve yazılı kültür ürünleri dil aracılığıyla nesilden nesle aktarılır gelmiştir.” Şeref`e (2013) göre dil “İlk çalışmaların yapılmaya başlandığından beri bir iletişim aracı olarak tanımlanmıştır.” Dil ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında hepsinin temel vurgusu anlaşma ve iletişim üzerine bir araç olduğudur. Tüm bu tanımlardan hareketle dilin insanlar arası iletişimi sağlamada temel unsur olduğu ve kültür aktarımını sağlayan bir araç olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ana dili, Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi

İnsanlar, henüz anne karnında iken sesleri duymaya başlar. Doğduğu andan itibaren ise içine doğmuş olduğu toplumun dilini öğrenmeye başlar. Bebeklikten itibaren öğrenilmeye başlanılan, içinde bulunulan milletin konuştuğu dil ana dilidir. “Kişi ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede dili edinir. Bu dile ana dili denir”(Barın, 2004). “Ana dili, hem birey doğduktan itibaren öğrenilmeye başlandığı hem de okullarda öğretildiği için formal ve informal olarak nitelendirilebilir. Ana dili öğretimi, her ülkenin kendi sorumluluğundadır ve çoğunlukla resmi dil temel alınıp planlanarak yapılmaktadır”(Özdemir, 2013). İnsanların kendi duygu, düşüncelerini anlatmaları, kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamaları ana dilinin etkili kullanımına bağlıdır. Çünkü bir insan ne kadar çok kelimeye sahipse, ne kadar çok dilinin inceliklerine hâkim ise kendini ifade etme oranı o derece artar.

Yabancı dil veya ikinci dil ise, ana dili dışında öğrenilen ikinci bir dili ifade eder. Geçmişten günümüze insanlar, farklı milletlerle ekonomik, siyasal, sosyal vb. nedenlerle etkileşim içerisinde olmuştur. İnsanlar daha eski zamanlarda göçler, savaşlar nedeniyle değişim nedeniyle farklı milletlerden oluşan topluluk içerisinde bulunmuşlardır. Daha sonraki yüzyıllarda ise sanayi devrimi ile ortaya çıkan iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla Avrupa'nın çeşitli ülkelerine farklı ülkelere göçler edilmiştir. Günümüz 21. Yüzyılında ise yabancı dil öğrenme kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Bilim ve teknolojinin artmasıyla mesafeler kısalmış, insanlar sağlık, eğitim, turizm, ekonomik, siyasal, sosyal vb. birçok nedenlerle farklı ülkelere

gitmektedir. Toplumlar arasında etkileşimin bu denli hız kazanması, yabancı dil öğretimini gerekli kılmıştır. “Yabancı dil bilmek, dünyanın ihtiyaç duyduğu bilginin üretilmesi ve duyurulması açısından son derece önemlidir, bugünün dünyasında var olabilmek etkili olmaya bağlıdır denilebilir”(Özdemir, 2013). Tüm bu nedenler, insanların diğer milletlerden olan insanlarla anlaşma çabaları onları ikinci bir dil öğrenmeye itmiştir. Yabancı dil öğrenme, sadece öğrenilen dile ait yapı ve kuralları kullanmak demek değildir. O dildeki diğer insanlarla iletişim kurmaktır. Hangi durumlarda hangi kelime, cümle yapılarının kullanılmasının farkında olmak yani iletişimsel yetiye sahip olmak demektir.

Anadilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Kültürler arası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurmamızı sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor (Özil, 1991`den akt. Şahin, 2018,s.3).

Öğrenilen yabancı dil de ana dili gibi kültür aktarıcısı görevindedir. Birey, öğrendiği yabancı dil ile birlikte o toplumun kültürünü de öğrenir. Kullanmakta olduğu yabancı dilin kelimeleri ile düşünür, bu kelimeler ile durumlara uygun cümleler kurar. Her yapının, her kelimede ait olduğu toplumun izleri vardır; çünkü kelimeler ait olduğu toplum içerisinden doğmuştur. Öğrenilen yabancı dil ile o dile ait kültürel unsurlar o dilin içerisinde anlamlandırılır. Yabancı dile hâkim bir birey, o toplumun tarihini, sosyal yapısını, sanatsal eserlerini o dil ile anlamlandırır. Farklı bir dil ile düşünen, kendini ifade eden, o toplum içerisinde öğrendiği dil ile iletişim kuran birey hayata daha farklı açılardan bakma fırsatını da yakalar. Çünkü ister ana dilinde ister yabancı dilde olsun öğrenilen her kelime, gezilen her yer, üzerinde düşünülen, yorumlanan her eser, fikir insana yeni ufaklar açar, hayata farklı pencerelerden bakmayı sağlar.

Yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracak nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi anlamaları ve hoş görü geliştirmek
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanmak,

- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak,
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilmek,
- Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisi kazanmak,
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek,
- Yükseköğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilmek,
- İş bulma olanaklarını çoğaltmak,
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerini geliştirip, üst düzey çalışma ortamına katılabilmek,
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olmak olarak sıralanabilir. (Şahin, 2018, s.7).

Verilen tüm bilgilerden hareketle içinde bulunulan bilgi çağında yer almak, etkin rol oynamak isteyen ülkelerin yabancı dil öğretimlerine ağırlık vermesinin faydalı olacağı görüşüne ulaşılabilir. Çünkü bilgi üretimi, paylaşımı, etkileşimi dil ile sağlanır. Yabancı dil, sadece öğrenilmez; farklı mensuplardan milletlere de öğretilir. Ve bir millet dilini korudukça, geliştirdikçe varlığını sürdürebilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Geçmişten günümüze kadar birçok Türk devleti, dünyanın çeşitli bölgelerinde uzun yıllar süren hâkimiyet kurmuşlardır. Kimi Türk devletleri farklı etnik kökene sahip milletleri bir arada yaşatmış iken kimi Türk devletleri ise farklı etnik kökene sahip devletlerin bulunduğu coğrafyalarda devlet kurmuştur. Ayrıca birçok Türk bilim adamı, yönetici tarihsel süreç içerisinde farklı etnik kökenli devletlerin bünyesinde çalışmıştır. Tarihsel süreç içerisinde Türklerin aktif rol oynaması, Türkçenin diğer devletler tarafından öğrenilmesini gerekli kılmıştır.

“Yabancı dil öğretimi genellikle üst kültürden alt kültüre doğrudur. Kültür ve medeniyette ilerlemiş bir toplumun dili ondan daha geride bulunan diğer toplumların bireyleri tarafından öğrenilir”(Biçer, 2014).Özellikle günümüz dünyasında, dil öğrenme gelişmişlik düzeyinin bir göstergesidir. Bir insan bildiği yabancı diller ölçüsünde farklı milletlerle iletişim kurabilme fırsatını yakalar. Aynı şekilde bir millet için kendi dili ne kadar çok öğretiliyorsa o milletin, diğer milletlere gelişmişlik açısından örnek olduğu, diğer milletlerin insanları için bir o kadar çok fırsat sunduğu söylenebilir. Bir milletin

dili ne kadar çok öğretilip yaygınlaştırılırsa, dil o derece güçlenir; yaşama süresi uzar. Günümüz dünyasındaki Türkiye ise, üzerinde bulunduğu coğrafi konumu, siyasi, sosyal, ekonomik sebeplerden ötürü dünya devletleri arasında ön plana çıkmış ve sözünü geçiren bir ülke haline gelmiştir. Birçok farklı milletten insan eğitim, sağlık, ekonomik, siyasal, sosyal sebeplerden dolayı Türkçe öğrenmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı Türkçe de yabancılara öğretilen diller arasında yer alır.

Türkçe Ural-Altay dil grubu içerisinde bulunan ve sondan eklemeli bir dil olan Türk dilinin tarihi, M.Ö dört bine kadar uzanır. Türkçe günümüzde iki yüz yirmi milyondan fazla kişinin konuştuğu, dünyada en çok konuşulan yedi dil arasındadır. Fakat buna rağmen son yirmi yıl öncesine kadar Türkçenin eğitim ve öğretimi diğer diller kadar önemsenmemiştir (işcan, 2011'den akt. Aykaç, 2015).

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi çok eskilere dayanır. Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihini Aytaç (2015), şu şekilde sınıflamış ve açıklamıştır:

- Kök Türk Öncesinde ve Kök Türk Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde çoğunlukla Çinliler ile ilişkiler vardı. Bu dönemle ilgili temel kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtlarında Türkçenin diğer milletler tarafından öğrenildiğine dair bilgiler mevcuttur. Orhun yazıtlarının bir bölümünün Türkçe olması bu bilgiyi doğrular niteliktedir.
- Uygur Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Özellikle Böğü Kağan'ın Mani rahiplerini Uygur başkentine getirmesiyle bu rahipler Manihaizm'i yaymaya başlamışlardır. Dolayısıyla Türkçe öğrenmeye başlamışlardır.
- Karahanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Yusuf Has Hacıp tarafından yazılan Kutadgu Bilig önemli bir yer tutar. Bunun yanı sıra Türkçenin dünya dili olması gerektiği savunan Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazdığı Divan-ı Lügati't Türk adlı eseri yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk eserdir.
- Kıpçak Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Memluk Devletin yönetiminin ve ordusunun Türklerden olması Türkçe öğretiminin ilerlemesini sağlamıştır. Arapların Türk ordusunda asker olarak görev almasıyla da yabancılarda Türkçe öğrenmeleri daha da artmıştır. Bu dönemde Türkçeye olan ilgiden dolayı yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla da birçok eser kaleme alınmıştır.
- Selçuklu Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Karamanoğlu Mehmet Bey'in " Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda

Türkçeden başka dil konuşulmaya “ emri bu dönemi az da olsa özetlemektedir. Çünkü Selçuklular döneminde bilim dili olarak Arapça, resmi ve edebi dil olarak da Farsça kullanılmaktadır. Türkçe ise genel olarak anlaşmak amacıyla iletişim dili olarak kullanılıyordu. Türk dili için olumsuz görünen bu durumun aslında olumlu taraflarının da olduğu söylenebilir. Çünkü Selçuklu devleti büyüdükçe devletin himayesine giren, ticari ilişkiler ve siyasi ilişkiler kuran devletlerin sayısı da artmıştır. Bu dönemin Türk dili için eksikliği ise Türkçe yazılan eserlerin sınırlılığıdır.

- Çağatay Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi: Timur döneminde gösterilen milli şuur ve Türkçenin edebi bir dil olması için gösterilen gayretler sonucunda Türk dilinde ve edebiyatında gözle görülür bir canlanma olmuş ve böylece Türk dili ayrı bir dil olmuştur. Bu dönemde ana dil öğretimi konusunda birçok eser kaleme alınmıştır. Türkçenin üstün bir dil olduğunu kanıtlamak için Ali Şir Nevai `nin yazdığı Muhakemetü'l Lügateyn de bu dönemde yazılmıştır.
- Osmanlı Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi: Bu dönemde yabancılar Türkçe öğretiminin ana dayanağı devşirme sistemidir. Osmanlı Devleti döneminde Yeniçeri Ocağına alınan yabancı çocukların, savaşlarda esir alınanların, devletin çeşitli kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelerin ve kendiliğinden Müslüman olanların Türkçe öğrenmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Osmanlı Devletinin üç kıtaya yayılmış olması da Türk diline olan ilgiyi artırmıştır. Bu dönemde birçok Avrupa Devleti, ticari ve siyasi ilişkilerini sağlamlaştırmak için tercümanlar yetiştirmek amacıyla konuşma kılavuzları hazırlatmışlardır. Ayrıca elçiliklerde çalıştırılmak üzere yetiştirdikleri personellere yönelik Türkçe öğretim kitapları yazdırmıştır. Sonraki yıllarda bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmıştır.
- Cumhuriyet Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi: Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla hem Türkçeye daha çok önem verilmiş hem de Türkçenin öğretimi üzerinde daha ciddi bir şekilde durulmuştur. Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe öğretimindeki önemli ve ciddi çalışmalara bazı üniversiteler öncülük etmiştir. Sonraki yıllarda üniversitelerin bünyesinde bulunan dil öğretim merkezleri (TÖMER, DİLMER, DEDAM, FÜSEM, HÜDİL vb.) Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi

Başkanlığı(TİKA) ve Yunus Emre Vakfının yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok önemli çalışmalar yaptığı görülmektedir (Aykaç, 2015).

Yabancılara Türkçe öğretiminin sistemli bir hâl alması ve devlet politikası haline gelmesi son yıllarda hız kazanmıştır. Türkiye'nin dünya devletleri arasında aktif rol oynamaya başlaması ve sözü geçen devlet hâline gelmesi, Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesinin hız kazanmasında önemli bir faktördür. Daha önceleri Türkçe öğretimi ders kitapları veya informal yollarla öğretilirken şimdi ise devlet üniversitelerinin ve özel eğitim kurumlarının bünyesinde açtığı dil öğretim merkezleri ile sürdürülmektedir.

Türkçenin 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığıyla Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır (Şahin, 2018, s.20).

Üniversiteler bünyelerinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri ile Türkçenin yabancılara öğretilmesine ağırlık vermiştir. Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik TÖMER ve TİKA işbirliği ile Türkçe eğitime yönelik kitaplar hazırlanmıştır. Ayrıca Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik açılan lisansüstü programlarla da desteklenmiştir. Ayrıca 1999 yılında TİKA bünyesinde Türkoloji projesi başlatılmış, bu proje ile farklı ülkelere Türk akademisyenler gönderilmiştir. TİKA daha sonra görevini Yunus Emre Enstitüsüne devretmiştir. Yunus Emre Enstitüsü ise hâlâ günümüzde çeşitli projeler, okullar ve eğitimlerle Türkçenin yabancılara öğretilmesini desteklemektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için birçok makale yazılmakta, yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanarak bu alana destek sağlanmaktadır. Alanında uzman olan öğretmenlerle yapılan eğitimlerin daha başarılı olacağı açıktır (Şahin, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel ilkeleri Barın (2004), tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Dil öğretiminin planlanması: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ne kadar sürede ve neye göre yapılacağını planlanmasını ifade eder.
- Dört temel beceriyi dikkat alma: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ihmal edilmemesi ve öğrenim sürecinin her basamağında dikkate alınması gereklidir.

- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta: Dil öğretimi yapılırken öğrencinin seviyesine uygun olarak eğitim yapılmalı, önce somut kavramların öğretilmesi, çevresinde mevcut nesnelerle ilişki kurulması dil öğretimini kolaylaştıracaktır.
- Bir seferde tek yapıyı sunma: Öğrencinin dile ait öğrenmekte olduğu kavramın öğretilmeden bir diğerine geçilmemesidir.
- Verilen bilgi ve kaynakların hayata uygunluğu: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında dil teorik olarak değil uygulamaya dönük, dilin iletişimsel boyutunu ön plana çıkaracak şekilde yapılmalıdır.
- Öğrencileri aktif kılma: Öğrenciler derse bizzat katılım sağlamalı, dili yaşayarak iletişimde bulunarak öğrenmelidir. Bu şekilde öğrenilen Türkçe kullanılarak pratik yapıldığı için daha kalıcı olacaktır.
- Görme ve işitmeye dayalı cihazları kullanma: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında ne kadar çok duyuya hitap eden araçlar kullanılırsa kalıcılık o kadar artar. Hem görsel, hem işitsel cihazların kullanımı dersi teorik olmaktan uzaklaştıracak, öğrencilere dilin kullanılış biçimlerini görme imkânı sunacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel ilkeleri ise Barın (2004), tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Kullanılan dilin öğretilmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken güncel dilin kullanılması, yapaylıktan uzak durulması, toplum içerisinde rahatlıkla iletişim kurulabilecek dilin öğretilmesi önemlidir.
- Telaffuza önem verme: Türkçenin söyleyiş özelliklerine uygun telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına önem verilmelidir. Aksi takdirde birçok söyleyiş farklılığı ortaya çıkabilir.
- Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümle kurma: Türkçe öğretimi sırasında öğrenilen her kelime yeni bir cümle içerisinde kullanılırsa hem cümlelere bağlı olarak değişen kelime anlamları kavratılır hem de kelimenin hatırlanması kolaylaşır.
- Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânı verilmesi: Türkçe öğretiminin temel amacı, dil öğrenenlerin Türkçe iletişim kurmasını sağlamaktır. Bu amaçla öğretilen dilin, öğrenciler tarafından kullanılmasına fırsat verilmelidir.
- Herkese eşit söz hakkı tanınması: Ders etkinliklerine aynı sürede ayırım yapılmadan katılmak tüm öğrencilerin hakkıdır.

- Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi: Türkçe öğretimine başlanıldığı andan itibaren öğrencinin hedef dilde kendini hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edebilmesine olanak tanınmalıdır. Böylelikle hedef dilde hem uygulama yapılmış olunur hem de öğrenilenlerin hatırlanması kolaylaşır.
- Dil ile kültürün birlikte verilmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece dil öğretilmez. Dili kullanan toplumun kültürel özellikleri, deyimler, mecazlar, jest ve mimiklerde dil öğretiminin içerisinde yer alır.
- Hem bireysel hem de grup çalışmalarına gerekli oranda yer verilmesi: Türkçe öğretimi sırasında gerekli durumlarda hem bireysel hem de grup çalışmalarına ağırlık verilerek uygulama yapılmalıdır.
- Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer vermek: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında mümkün olduğu kadar iletişim odaklı, dilin kullanılmasına yönelik uygulamalara yer verilmelidir. Bu şekilde dil öğretimi kolaylaşır, ders sıkıcı olmaktan kurtulur.
- Öğretilmeyenlerin sorulmaması: Ölçme ve değerlendirme sırasında, Türkçe öğretimi sırasında öğrenciye verilmeyen hiçbir bilgi sorulmamalıdır.
- Öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi: Türkçe öğretimi, belirli bir plan dâhilinde yapılmalıdır. Verilen bilgi ne çok ne de az olmalı, plan doğrultusunda dil öğretimi yapılmalıdır.
- Öğrencinin yaptıkları yanlışın anında düzeltilmesi: Türkçe öğretiminde sırasında yapılan yazılı, sözlü vb. etkinliklerde öğrencilere hataları hakkında bilgi verilmesi gerekir.
- Yöntemin belirlenmesi: Türkçe öğretimine başlanmadan önce, öğretmen tarafından hangi yöntemin izleneceği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı

İletişimsel yaklaşım, temeli iletişime dayalı olan bir dil yaklaşımıdır. İletişim yaklaşım öğrenciyi dil öğretiminin merkezine alan, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanan, her öğrencinin öğrenmelerinin farklı olduğunu ve bu nedenle birden fazla öğretim tekniğinin kullanılmasını öneren bir yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşımda öğrencilerin öğrenme verimliliğinin artırılması için öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi çok önemlidir. Sınıftaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinin,

öğrenmelerinin önündeki engellerin belirlenmesi ve giderilmesi; dil öğretiminin verimliliği üzerinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesiyle birlikte dersin işlenişine yönelik süre, yöntem, materyal seçilebilir. Dil öğretim sınıflarında öğrencinin dil ihtiyaçlarına yönelik sorunlar ne kadar giderilmişse, öğrenci o derece öğrendiği dile ilgi duyar sınıf ortamında kendini rahat hisseder ve öğrenme verimliliği artar.

Öğrencilerin dil öğrenmelerini güçleştiren ya da engelleyen duygusal etmenlerden bir tanesi ise kaygıdır. Literatüre bakıldığında kaygı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. TDK'ye (sozluk.gov.tr) göre kaygı, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanmıştır.” Kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerginlik, endişe, sinirlilik ve endişe duygusudur”(Spielberg, 1983'ten. akt. K.Horwitz, B.Horwitz ve Cope, 1986). “ Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz korkudur”(Ünlü, 2001'den akt. Melanlioğlu ve Demir, 2013). “ Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur”(Taş, 2005' ten akt. Özdemir, 2013). “ Kaygı, bireyin gelecekle ilgili belirsizlik duyduğu ve beklentilerine karşılık bulamadığı durumlarda iç dünyasında meydana gelen korku ve huzursuzluk olarak tanımlanabilecek bu duyguya kaygı denilmektedir”(Karçık ve Çetin, 2015). “ Ürün ortaya koyarken beğenilmeme düşüncesiyle ortaya çıkan tedirginlik halidir”(Polatcan, 2016). “Ruh Bilimleri Sözlüğünde güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu; Toplum Bilimleri Sözlüğünde (1996), bireylerin toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi karşısında duydukları tedirginlik olarak tanımlanmaktadır”(Şahin, 2018: 78).

Yapılan tanımlardan hareketle kaygının kişiyi psikolojik olarak etkileyen, bir varlığın kendisine veya gerçekleşip gerçekleşmemesine karşı duyulan heyecan, tedirginlik, endişe olarak ifade etmek mümkündür.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ise öğrencilerin öğrendikleri dil ile ilgili yaşadıkları kaygıdır. “ Yabancı dil kaygısı kendine özgü, ancak yabancı dil öğrenme sürecinde veya öncesinde ortaya çıkan, kişilerin inançları, geçmişleri ve yaşadıkları ile doğrudan ilgili

olan ve kalıcı olmayan(süreksiz) bir kaygıdır”(Tuncel, 2014). Yabancı dil öğrenme kaygısı yaşayan bir öğrenci, derse kendini ifade etmede, etkinliklere katılmada ve arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanır, dilin öğrenilmesine karşı olumsuz tutum geliştirir. Öğrencinin öğrendiği dil ile ilgili taşıdığı kaygı birçok alt kaygının doğmasına neden olabilir. “Yabancı dil sınıflarında dil kullanımının iletişime ve etkileşime dayalı olmaması öğrencilerin iletişim kaygısı yaşamasına; dil öğretiminde pek çok sınav yapılması sınav kaygısına; başkalarının öğrenci hakkında nasıl düşündüğü konusundaki öğrencinin zihninde yer eden olumsuz düşünceler olumsuz değerlendirilme kaygısına yol açmaktadır (Şahin, 2018).

Yabancı dil öğrenme kaygısının nedenlerine bakıldığında kişisel ve sosyal nedenler öne çıkar. Kişisel nedenler olarak kişinin çekingen, aşırı kontrolcü bir karaktere sahip olması, bir durumun olumlu ve olumsuz yanlarına odaklanmaktan ziyade sadece olumsuz tarafına odaklanması, karşılaştığı durumların beklentisini karşılamaması, öz güven eksikliği olarak sıralanabilir. Sosyal nedenler ise toplum önünde hedef dile yönelik konuşma, iletişim kurmada zorlanması, hata yapıldığında küçük düşürülme korkusu, kültür farklılığı, dil farklılığı, sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki, tutum olarak sıralanabilir (Şahin, 2018).

Kaygı ifadesi, tanımlara bakıldığında her ne kadar olumsuz bir kavram gibi görünse de belirli bir düzeyde kaygı, kişinin eksik öğrenmelerinin farkına varılması ve giderilmesini teşvik edici niteliktedir. Eğer kaygı sürekliliğini ve şiddetini koruyorsa o zaman kaygının öğrenmeye olumsuz etkisinin olacağı açıktır.

Kaygının akla uygun olmayışı ve ruhsal faaliyetleri yani düşünceleri rahatsız etmesi kaygının olumsuz yönünü; korkulan şeylerle karşılaşınca kişiyi uyarması ve tedbir aldırması, kişiyi daha mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesi ve en önemlisi kendini geliştirmesini sağlaması ise kaygının olumlu yönünü oluşturur (Ersevrim, 2005'ten akt.Kılınç, 2018).

Tüm bunlardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı kaygı taşımaktadır. Olumsuz olarak taşıdıkları kaygı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerini güçleştirmektedir. İletişimsel yaklaşım, öğrenim ve öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alıp tüm öğrenme süreci boyunca öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını gözetken ve izleyen bir yaklaşım olduğu için öğrencilerin yaşadıkları kaygının farkına varılmasını sağlar ve kaygının olumsuz yönünü en aza indirger niteliktedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tutum

İnsanlar, doğdukları andan itibaren içinde bulundukları topluma, ailesine, arkadaş çevresine göre şekillenip ondan etkilenen bir varlıktır. İçerisinde yaşadığı toplum da dünyada meydana gelen bilim, teknoloji alanındaki yeniliklerden, kültürel etkileşimlerden etkilenmekte ve kendini sürekli yenilemektedir. Hem etkilenen hem de etkileyen bir varlık olan insan, zaman içerisinde çeşitli durumlara, olaylara, kişilere karşı olumlu veya olumsuz bakış açısı, düşünce, duygu geliştirir. İnsanların çeşitli durumlar karşısında geliştirdiği bu duygu ve düşünceler tutum olarak adlandırılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı incelendiğinde tutum ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumu tarafından “ Dil bir bakış, görmede bir tutum, belli bir algılama biçimi” olarak tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr). Latince kökeni ‘attitude’ yani ‘ harekete hazır ‘ anlamına gelen tutum kavramı 19. Yüzyılda bilimsel çalışmalara konu olmaya başlamıştır (Arkonaç, 2001`den akt. Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). “ Tutumlar, çoğu bilişsel ve duyuşsal etmenler gibi, ebeveyn ve akranların davranışları ile kişinin oluşturduğu, doğuştan gelmeyen, deneyimler sonucu oluşan; kendine güven, başarıma inancı, güdülenme vb. bileşenleri olumlu-olumsuz etkileyen duyuşsal bir değer yargısıdır”(Brown, 2007, den akt. Karatay, Güngör, Çangal (2018). “ Tutum; kişilere, nesnelere, olaylara vb. karşı her zaman aynı davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim olarak tanımlamaktadır”(Öncül, 2000`den akt. Göçer, 2009). Brown ise “İnsanoğlunun zihinsel ve fiziksel her açıdan gelişmesinde olduğu gibi dil de ilk çocukluk döneminde gelişir ve anne-baba, akran, çok değişik yollarla ilişki içinde bulunan insanların tutumları ve insani yaşantılarda duygusal etkileşim faktörlerinin bir sonucu olarak tanımlar”(Brown, 1994`ten akt. Göçer, 2009). “ Tutum, insan davranışını anlamak için önemli bir kavram olarak kabul edilir; inanç ve duyguları içeren zihinsel bir durum olarak tanımlanır”(Akhmadjanonov, 2019).

Yapılan tanımlardan hareketle tutumun; insanın doğduktan sonra edindiği, içinde bulunduğu aile, arkadaş çevresi, toplumsal, kültürel, dini vb. etmenlerle şekillenen, davranışları biçimlendiren ve hazırlayan, olumlu ya da olumsuz düşünce, duygu olduğu sonucuna varılabilir. İnsanların geliştirdiği tutumlar, davranışlarının şekillenmesini ve olaylara tutumlarına göre tepki vermelerine neden olur. Ayrıca insanları olumlu tutum besledikleri durumlara, olaylara yaklaşma eğilimindeyken olumsuz tutum beslediği durum ve olaylardan kaçma eğilimi gösterir. Olumlu tutum

beslediği bir durumla baş etmek, ilgilenmek o kişi için mutluluk kaynağı olabilecek nitelikteyken; olumsuz tutum beslediği bir durum ne kadar basit, içinden çıkılması kolay olsa da onunla ilgilenmek zor gelir. İnsanların oluşturduğu tutumlarda, içinde yetişilen toplum, cinsiyet, yaş gibi etmenler etkilidir. Bir insanın içinde bulunduğu toplum ne kadar gelişmişse kişi o derece dış dünyaya açık, dış dünya ile etkileşim halinde olur. Bu etkileşim sayesinde dış dünyaya ön yargı ile yaklaşmaz, onu anlamaya çalışır. Yaş ile birlikte insanların edindikleri tecrübeler değiştiği için olaylara ve durumlara bakış açıları da değişir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tutum ise; dil öğrenmeye karşı gösterilen yaklaşma ya da kaçınma davranışı olarak tanımlanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde tutumun oluşmasında birçok faktör etkili olacaktır. Kişi, bilmediği, fikri olmadığı bir duruma ya da olaya karşı tutum oluşturamaz. Kişinin ana dili, ülkesi, dini, değerleri, yaşı, cinsiyeti, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin seçimi, öğretmen tutumu, ortamı gibi birçok faktör, dile karşı olumlu veya olumsuz tutumun oluşmasına neden olacaktır. Öğrencilerin hedef dile karşı geliştirdiği tutumların niteliği çok önemlidir. Çünkü tutumlar öğrenim süreci boyunca öğrenciye eşlik eder.

İletişimsel yaklaşım, genel prensipleri itibariyle öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını tüm öğrenim süresince göz önünde tutan, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu ifade eden bir yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşım, dili tek bir boyut olarak görmez; tam tersine birden çok boyuttan oluşan ve üzerinde birçok faktörün etkili olduğu bir yaklaşım olarak görür. İletişimsel yaklaşımın anahtar kelimesi “iletişim”dir. Dilin temel becerilerine aynı oranda ağırlık verir ve birlikte gelişmesini esas görür. Uyguladığı etkinliklerle gerçek hayatı bütünleştirmeye ve öğrencilerin gerçek hayat durumlarında hedef dilde iletişim kurmalarını sağlar. Bu yaklaşımda hedef dilde iletişim kurmak, uygun yerde ve zamanda uygun cümleler kurmak, öğrenilen dilin kültürünü de öğrenmek önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenim öncesinde ve süresinde dile ve alt boyutlarına karşı olumsuz tutumlarının fark edilmesi, nedenlerinin saptanması ve giderilmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle öğrencilerin dile karşı geliştirdikleri olumsuz tutumların fark edilmesi, kaynaklarının saptanması ve giderilmesi, dilin öğrenim verimliliğini artırmak açısından son derece önemlidir.

Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Dil, geçmişten bugüne insanlar arasındaki iletişimi sağlayan temel araçtır. Teknoloji ve bilimdeki gelişmeler dil öğrenmenin önemini daha da artırmıştır. Gelişen bilim ve teknoloji ile mesafeler kısalmış, kültürler arası bilgi ve kültür alışverişi artmıştır. Oluşan yenedünya düzeninde yer alabilmek, bilgiye ulaşabilmek, bilgi paylaşabilmek kendi ana dilinden başka dilleri de öğrenmeyi gerekli kılmıştır. İnsanlar kendi ana dillerinden farklı bir dil daha öğrenmenin zorunlu olduğu bir çağa ayak uydurmak için dil öğrenmeye hız vermiştir.

İnsanların kendi ana dillerini öğrenmeleri ile farklı bir yabancı dili öğrenme arasında benzerlikler bulunur. İnsanlar, anne karnından başlayarak ana diline ait sesleri duyar. Ait olduğu toplumun diline doğduğu zaman da o dili dinlemeye devam eder. Bir süre sonra dinlediği sesleri taklit etmeye başlar. Zaman içerisinde kelimeleri seslendirir, kelime dağarcığına sahip olur. Gelişimine uygun olarak ilerleyen süreçte, konuşulanları anlar. Yazılı metinlerdeki iletileri çözümler, kendini yazılı olarak ifade edebilir. Dil öğrenimi ve öğretimindeki temel beceriler olarak adlandırılan anlama (dinleme, okuma) ve anlatım becerileri(konuşma, yazma), dil öğrenimi ve dil öğretiminin temelini oluşturur. Anlama becerileri içerisinde yer alan dinleme ve okuma becerileri, kaynak tarafından gönderilen sözlü veya yazılı mesajların zihinde algılanması ve anlamlandırılması ile ilgili becerilerdir. Kişi, ister ana dilinde ister yabancı dilde anlama becerilerine ne kadar çok hâkim olursa, kurduğu iletişim o kadar çok sağlam olur. Çünkü bir iletişimin başlangıç noktası, kaynak tarafından verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıdır. Aksi takdirde iletişim gerçekleşemez. Anlatma becerilerini ise konuşma ve yazma oluşturur. Bu becerilerde kişi; mesajını sözlü veya yazılı olarak ifade eder. Kişi, burada kaynak konumundadır. Alıcıya göndereceği mesaj dilin kurallarına uygun olarak ne kadar doğru oluşturulmuş ise, karşı tarafla kuracağı iletişim de o kadar sağlıklı olur. Yabancı dil öğretiminde de hem anlama hem de anlatma becerileri iletişimin sağlanmasında temel unsurlardır. Dil öğretiminin en başından itibaren bu beceriler birbirleri üzerine inşa edilirler. Bu nedenle her bir becerinin en başından itibaren sağlam bir temel atılarak öğretilmesi önem taşır. Dil öğretiminde temel amaç, hedeflenen dilde iletişim kurmak olduğuna göre, her bir temel becerinin

geliştirilmesi son derece önemlidir. Her bir beceri ne denli gelişmiş olursa, diğer dil becerileri de o derecede gelişir.

Temel dil becerilerine ve dil seviyelerine göre kazanımların bulunduğu Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, üye ülkeler arasındaki dil eğitim ve öğretimine yeni bir çerçeve çizmeyi hedefler. “1991 yılında İsviçre’de Avrupa’da dil öğrenmede şeffaflık ve tutarlılık üzerine toplanan bilgi şöleninde, dil öğrenmede tüm düzeyler için bir ortak çerçeve metni oluşturulması kararı alınmıştır”(Tanju, 2019). 1997 yılında ise Avrupa Konseyi tarafından kabul edilmiştir.

Bu metinle üye ülkelerin ve başka ülkelerin, dil öğretim politikalarında ortak bir yol izlenmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan bu metin ile birlikte, dil öğrencileri ve öğretmenlerinin daha etkili ve verimli bir öğrenim-öğretim sürecine sahip olmaları amaçlanmıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metni, hedef dili öğrenenler için belirli dil seviyeleri, dil seviyesi kazanımları ve ölçme değerlendirme tanımlamıştır. Böylelikle nerede, neyin ne kadar öğrenileceğinin genel bir çerçevesi çizilmiş olur (Tanju, 2019).

Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin temel aldığı yaklaşım eylem odaklı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre hedef dili öğrenenler ve konuşan insanların görevleri, dil ile sınırlı değildir. Onlar aynı zamanda toplumun bir parçasıdır. Bulundukları toplumda var olmak ise sadece dil ile değil, toplumda üstlenilen rollerle, görev ve sorumlulukları yerine getirmekle mümkündür. Bu da hedef dili öğrendikleri toplumla iletişim kurarak mümkündür (www.turkiyemaarif.org).

Program’da benimsenen eylem odaklı yaklaşımın dayandığı beş temel ilke şu şekilde sıralanabilir:

1. Hedef dilde etkileşim yoluyla iletişim kurmak,
2. Hedef dile ilişkin özgün ve otantik metinleri kullanmak,
3. Sınıf içi öğrenmelere daha fazla katkı sağlamak için öğrencinin kendi kişisel deneyimlerini zenginleştirmek,
4. Hedef dile ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmeleri ilişkilendirmek,
5. Öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluk üstlenmesini sağlamak (Banciu ve Jireghie, 2012’den akt. www.turkiyemaarif.org).

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Dil öğretimi için programlar ve başvuru kaynakları geliştirilmesi, sınav ve ders kitapları hazırlamada ortak başvuru kaynağı olarak yararlanılması,
- Eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri ve sınav hazırlama kurulları arasında eş güdümün sağlanması,
- Öğretim programının uygulanabilirliğinin artırılması için dil öğretiminde amaç, içerik ve yöntemlerin ortak bir zeminde kavramsallaştırılması,
- Dil yeterliklerinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması ve çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin tanınırlığının sağlanarak uluslararası hareketliliğin desteklemesi amacıyla hazırlanmıştır (CEFR, 2001; 2018'den akt. www.turkiyemaarif.org).

Avrupa Konseyi 2001 yılında Avrupa Diller Yılında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni(AOBM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim Dosyasını(ADGD) tanıtmıştır. Bu projenin en önemli amaçlarından biri üye ülkeler arasında yabancı dil eğitime ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu sayede bireyler kendi dil ve kültür miraslarına sahip çıkacak ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşacaklardır. Bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak bireyleri birden çok dili öğrenmeye teşvik edeceklerdir (Demirel, 2003'ten akt. İşisag ve Demirel, 2010)

Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğretimine yönelik öğrenen ve öğreten odaklı birçok bilgi sunmaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde temel dil becerilerinden ve bu becerilerin dil düzeylerine uygun kazanımlarından da bahsetmiştir. Bu metinde verilen dil düzeylerinin yer aldığı tablo 1'de şu şekildedir:

Tablo 1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri

A		B		C	
Temel düzey kullanıcı		Ara düzey kullanıcı		İleri düzey kullanıcı	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Giriş ya da keşif usta	Ara ya da temel gereksinim	eşik düzey ileri ya da bağımsız		özerk	

Hedef dil öğrencilerinin hangi dil düzeyinde hangi kazanımlara sahip oldukları ise ortak başvuru düzeyleri Tablo 2`de açıklanmıştır:

Tablo 2. Ortak Başvuru Düzeyleri

İleri düzey kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
Ara düzey kullanıcı	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anatabilir, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.

Temel düzey kullanıcı	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

Temel dil becerileri ise şu şekilde açıklanabilir:

Dinleme Becerisi

Temel dil becerilerinden öğrenilmeye başlanılan ilk beceri dinleme becerisidir. Verilmek istenen sözlü mesajların anlamlandırılması anlamına gelir. “Dinleme; konuşmadaki düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak anlamına gelir”(Şahin, 2018, s.431). “Dinleme, anlamlı bilgilerin başka kişilerden veya başka ses araçlarından duyularak anlaşılması eylemidir”(Gümüş, 2012).

Anlama becerileri içerisinde yer alan dinleme becerisi, anne karnından itibaren seslerin duyulması ile başlar. İnsan, doğduğu andan itibaren çevresinde konuşulanları dinlemeye başlar. Zaman içerisinde sesleri, kelimeleri tanır. Cümleleri anlamlandırmaya başlar. Böylelikle dinleme becerisi, zaman içerisinde gelişerek tüm dil becerilerinin temelini oluşturur. Dinleme becerisi, duyulan her sesin işitilmesi anlamına gelmez. Dinleme becerisi, bilinçli ve farkında olunarak kullanılan, bilişsel bir süreçtir. Kaynaktan alınan sözel mesajın zihinde anlamlandırılması süreci olan dinleme, işitmeden bu yönüyle ayrılır. İşitme istemsiz olarak gerçekleşirken dinleme; bilgilerin seçilmesi, algılanması ve anlamlandırılması gibi bilinçli bir çabayı gerektirir.

Nunan'a göre dinleme; duyma, dikkat, anlama, hatırlama, değerlendirme ve tepki vermek üzere altı aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Duyma, seslerin algılanmasıdır; dikkat gerektirmez. Dinlemek için duymak gereklidir ama duymak için dinlemek gerekmez. Dikkat, beynin odaklandığı aşamadır. Anlama, duyduğumuz şeyin anlamının analizini ve duyduğumuz, gördüğümüz sembolle kavramayı içerir. Hatırlama da önemli bir dinleme aşamasıdır. Çünkü mesajı alamaya ve yorumlamaya ek olarak birey alınan bilgiyi ileride beyinde hatırlanması için belleğe ekler. Değerlendirme aşamasında, dinleyici aldığı mesajı değerlendirir. Bu noktada dinleyici mesaja yönelik ön yargılarından arınmıştır, var olanı belirler ve fikirlerdeki gerçeklere dayalı kanıtları düşünüp taşınır. Son aşamada olan tepki vermede, tepkiye göre konuşmacının mesajın doğru alınıp alınmadığını kontrol eder. Bu aşama, alıcının sözel ya da sözel olmayan dönütlerle birlikte süreci tamamlamasını gerektirir. Zihinde bu süreçlerin tamamı sağlıklı bir şekilde tamamlanırsa ancak o zaman gerçek bir dinlemeden söz edilebilir. Aksi takdirde herhangi bir aşamada karşılaşılan problem, dinlemenin amacına ulaşmasına engel olur (Nunan, 2001'den akt. Işcan, Baskın, 2019,s. 110).

Temel dil becerilerinin başlangıç noktası olan dinleme becerisi, kişinin iletişim sırasında kendisine gönderilen mesajı fark etmesi, anlamlandırması gibi bilinçli süreçleri içerir. İletişimin temel noktası olan dinleme eğitimi, ne kadar sağlıklı gelişirse temel dil becerileri arasındaki zincirler o kadar sağlam olur. Günümüz bilgi dünyasında yaşayan her insanın hayat boyu öğrenme sürecinde yer aldığı düşünülürse, dinleme becerisinin önemi daha da anlaşılır. Bireyler günlük hayatlarında, eğitim ve iş hayatlarında birçok bilgiyi dinleme ile alırlar. Bu nedenle gerek ana dili gerek yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin kendi kendine gelişen bir beceri olduğunu düşünmek yerine üzerine düşülen, eğitimi verilen ve geliştiren bir beceri olması önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme süreci de, doğal dil öğrenme sürecinde olduğu gibi öncelikle dinleme becerisi ile başlar. İletişimin başlangıç noktası olan dinleme becerisinde birey, kaynak tarafından gönderilen mesajı zihninde doğru anlamlandırdığı sürece doğru bir iletişim kurabilir. Aksi takdirde anlamlandıramadığı mesaja karşılık veremez ve iletişim kesilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin gelişebilmesi ve etkili kullanılabilmesinde birçok faktör etkilidir. Öncelikle kişi, belirlenmiş dil seviyesine uygun dil eğitimi almalıdır. Bulunduğu seviyedeki kelimelerin doğru telaffuz edilebilmesi için kelime telaffuzunun doğru anlamlandırılması gerekir. Ancak Türkçedeki kelime telaffuzlarının, cümle yapılarının bireyin ana dilinden farklılık göstermesi, kişinin kelimeleri ve cümleleri anlamlandırmasını güçleştirir. Bazen Türkçede yer alan kimi kelimeler de kişinin ana dilindeki bazı kelimelerle benzerlik gösterebilir. Kişinin dinleme becerisinde karşılaştığı sorunun çözümü, bireyin sahip olduğu dil seviyesinde iletişim kurmasını kolaylaştırır. Seviyesine uygun yapılan dinleme etkinlikleri veya anlamlandırmada zorlandığı kelime

telafluzlarının dinlenilmesi ile bu sorunun önüne geçilmesi önemlidir. Kişinin ana dili ile Türkçe arasındaki kelime, cümle yapısı vb. farklılıkların öğrenci tarafından farkında olunarak eğitim yapılması da Türkçe öğretimini kolaylaştırır. Eğer öğrenci, dinlediği her kelimeyi kendi dilinin telafluzuna, dinlediği her cümleyi kendi dilinin kuruluş yapısına göre anlamlandırmaya kalkarsa, dil öğretimi sekteye uğrar ve öğrenci hedeflediği dili kendi dilinden ayırmakta zorlanır. Dinleme becerisinde öğrencinin öğrenme ihtiyaçları belirlenmez ve yaşanan sorunlar çözülmezse öğrenci dinlemeye yönelik kaygı yaşamaya başlar. Öğrencinin dinleme becerisine yönelik kaygı geliştirmesi, diğer dil becerilerine de yansır. Bir iletişim dinleme ve konuşma ile gerçekleşir. Eğer birey dinlediğini anlayamazsa karşı tarafa sözlü olarak karşılık veremez ve iletişim kuramaz. Kişi, dinlediği kelimeleri doğru anlamlandırır, konuşma becerisinde de rahatlıkla gelişim gösterir. İletişimde dinleme ve konuşma, birbirleri ile sürekli etkileşim halindedir. Biri olmadan diğeri iletişim sürecinde anlamsızdır. Dinleme becerisi, dil öğretiminde okuma ve yazma becerisine de etki eder. Eğer kişi, Türkçe öğrenmeye başladığı andan itibaren kelimelerin telafluzlarını doğru dinleyip ifade edebiliyorsa, okuma becerisinde de zorluk çekmez. Kelime telafluzlarını yanlış dinlemiş ve öğrenmiş bir birey, okuma sürecinde de kelimeleri doğru telafluz etmesi beklenemez. Aynı şekilde yazma sürecinde de dinlediğini yazması veya kendini yazılı olarak ifade etmesi istendiğinde birey, Türkçenin ses ve telafluz özelliklerini doğru kavramışsa zorluk çekmez. Görüldüğü gibi dinleme becerisi, diğer tüm dil becerilerine temel oluşturur. Bundan dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine önem verilmeli, öğrencinin dinleme becerisine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, dinlemeye yönelik motive edilmesi gereklidir. Kişinin ana dilinin farklılıklarından kaynaklanan sorunların giderilmesi gereklidir. Öğrencinin seviyesine, kültürüne, günlük yaşamda rastlayacağı etkinliklerle dinleme becerisi geliştirilirse Türkçe öğretimi de kolaylaşır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinde öğrencinin yaşadığı sorunlar ne kadar aza indirgenirse öğrencinin kaygısı da azalır. Öğrencinin dinleme becerisini geliştirebileceğine yönelik olumlu tutum geliştirir. Bu tutumu diğer dil becerilerine de yansıyacak, genel olarak tüm dil öğrenmesine etki eder.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dinleme becerisi ve kazanımlarına da yer verilmiştir. Bu metinde dinleme şöyle ifade edilmiştir:

İşitsel alımlama(dinleme) faaliyetlerinde dil kullanıcısı bir dinleyici olarak bir ya da daha fazla konuşmacı tarafından üretilmiş bir konuşma girdisini alır ve işlem yapar. Dinleme faaliyetleri içinde:

- Kamu duyurusu(bilgi, yönerge, uyarılar vs.) dinlemek,
- Medyayı(radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek,
- Canlı bir izleyici kitlesinin(tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde konuşmalar, eğlenceler vs.) üyesi olarak dinlemek,
- Kulak misafiri olunan konuşmaları vs. dinlemek

Her vakada kullanıcı aşağıdaki sebepler için dinliyor olabilir:

- Ana fikir,
- Belirli bir bilgi,
- Akıl yürütme vs.

Yabancı dil öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni tarafından belirlenen dil yeterlilik düzeylerine göre dil seviyeleri belirlenmekte ve kazanımlar buna uygun olarak verilmektedir. Bu araştırmada sunulan dinleme becerisine yönelik yeterlilik düzeyleri ve kazanımları da Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayanmaktadır. (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni/www.dilbilimi.net)

Konuşma Becerisi

Konuşmak, bir dile ait olan ses ve semboller aracılığıyla cümleler kurarak iletişimde bulunmaktır. “Konuşma, bir iletişim ve aktarım yöntemidir. İnsanın biyolojik ve bilişsel gelişimiyle doğru orantılı olarak bu davranışı da gelişir”(Göçer, 2015). “Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözle aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması olarak açıklanmaktadır”(Güneş, 2014). Verilen tanımlara bakıldığında konuşma becerisinin aktarım, anlaşma, iletişim boyutu göze çarpar. Tüm bu tanımlardan hareketle konuşmanın insanlar arası iletişim sağlayan temel unsur olduğu söylenebilir.

Temel dil becerilerinden olan konuşma, yazma becerisi ile birlikte dilin anlatma becerileri içerisinde yer alır. Konuşma, insanın doğduğu andan itibaren dünya ile iletişim kurarken en çok kullandığı iletişim becerisidir. İnsan, anne karnından başlayarak duymaya başlar. Doğduktan sonra ise duyulan kelimeler taklit yoluyla

seslendirilmeye başlar. Zaman içerisinde ana dil, birey tarafından içselleştirilmeye ve öğrenilmeye başlanır. Ana dil, bireyin ilk olarak içinde bulunduğu toplumdan öğrendiği dildir. Daha sonra okulda dile ait derslerle dilin incelikleri, kuralları vb. öğretilir. Konuşmada amaç; duygu, düşünce, istek vb. durumların karşı tarafa aktarılmasını sağlamaktır. Konuşma becerisi, hem zihinsel hem de fizyolojik boyutu olan bir süreçtir. Konuşma eyleminin gerçekleşebilmesi için, iletişimde bulunulan dilde ifade edilecek mesajların zihinde tasarlanması, sözel bir bütünlük haline getirilmesi ve ifade edilmesi konuşma becerisinin zihinsel boyutunu oluşturur. Konuşma becerisinin fizyolojik yönünü ise konuşmayı sağlayan organlar olan dil, damak, dişler, ciğerler, diyafram, ses telleri oluşturur. Bu organların sağlıklı olması da konuşma becerisinin gerçekleşmesinde önemli bir etkidir.

Diğer tüm becerilerde olduğu gibi konuşma becerisi de diğer becerilerle etkileşim halindedir. Konuşma becerisinin etkili bir şekilde işleyebilmesi için diğer becerilerin de etkili işleyebilmesi gereklidir. Konuşma becerisi bir iletişim biçimidir ve iletişim için de en az iki kişi gereklidir. Konuşma becerisinde hem konuşan hem de dinleyen kişi yer alır. Konuşma esnasında bu iki kişi sürekli yer değiştirir ve iletişim bu şekilde devam eder. Eğer konuşan kişi, sözel mesajı uygun sözcüklerle ifade edemezse iletişim başlamaz ya da süren iletişim kesintiye uğrar. Aynı şekilde dinleyen kişi de mesajı gönderen kişinin söylediklerini anlamlandıramazsa iletişim başlamaz ya da süren iletişim kesintiye uğrar. Konuşma becerisi iletişimdeki yerini dinleme becerisi ile korur. Bu nedenle birinde meydana gelecek herhangi bir aksaklık diğerini de etkiler. Konuşma becerisinin etkisi okuma ve yazma becerisinde de görülebilir. Yazma becerisinde eylemde bulunacak bir kişiden, konuşulan şeyleri yazması istendiğinde hem konuşma hem de dinleme becerisine de hâkim olması beklenir. Okuma becerisi de konuşma ve dinleme becerisi ile etkileşim halindedir. Bireyin dinlediği ve konuştuğu esnada kullandığı kelime dağarcığı ne kadar çok ise okuma eylemi sırasında da kelimeleri tanınması ve anlamlandırması kolaylaşır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de konuşma becerisinden beklenen, kişinin hedeflediği dilde iletişimi sözel olarak gerçekleştirebilmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiden konuşma becerisini kullandığı sırada hedef dili konuşan insanlarla iletişimde bulunması, duygu, düşünce ve isteklerini aktarması beklenir. Aynı zamanda hedef dilde konuşan kişileri anlaması ve uygun olarak karşılık vermesi beklenir. Öğrenciden beklenen konuşma becerisi hedefleri gerçekleştirilemezse öğrenciye

bu beceriye yönelik kaygı yaşamaya başlar. Konuşma becerisinde yaşanacak olan kaygı, bu becerinin öğrenilmesini zorlaştırır, dolaylı olarak diğer becerileri de etkiler. Bu nedenle konuşma becerisinin öğretimi sırasında öğrencinin dile yönelik öğrenme ihtiyaçları belirlenmesi, güçlük yaşadığı noktalar çözümlenmelidir. Ancak bu şekilde öğrenci dile yönelik olumlu tutum geliştirir, başarabileceğine yönelik inanç geliştirir. Tüm bu nedenlerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil öğrenme seviyeleri göz önüne alınarak eğitim verilmelidir. Düzeyine uygun eğitim almayan birey, konuşma becerisinde kendisini ifade etmede zorlanır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında, kişinin ana dili önem arz eder. Eğer kişinin kendi dilindeki alfabe Latin alfabesi değil ise, bu konuşma becerisi dâhil diğer tüm becerilere etki eder. Kişinin kullandığı alfabe, Türkçede harflerin telaffuz edilmesini zorlaştırır. Dil öğretimine başlanılmadan önce, kişinin ana dili Türkçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmalıdır. Bu durum eğitim sırasında göz önünde bulundurulmalı, öğrencinin zorlandığı yerlere müdahale edilmeli, seslendirilmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Türkçe yapısı itibariyle sondan eklemeli bir dildir. Alfabe olarak Latin alfabesi kullanılır. Bünyesinde birçok sesteş, eş anlamlı kelimeler bulundurur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken de dilin sosyal boyutu ihmal edilmemelidir. Kişi; eş sesli ve eş anlamlı kelimeleri düzeyine uygun olarak öğrenmeli, duruma ve yerine uygun olarak düzeyine uygun kelimelerle kendini ifade edebilmelidir. Bu nedenle Türkçe öğretimi yapılırken öğrenci dili aktif kullanmalı, iletişim becerisinin gelişmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere bakılarak en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Uygulamalar içerisinde yöntem ve tekniklerin verimliliğini artıracak etkinliklere yer vermek, hedef dili etkin kullanabilmenin önemli gereklerindendir. Konuşmanın başarısı, bu süreçlerin her birinde kişisel olarak sergilenen yeteneklerle yakından ilgilidir. Kelime hazinesinin zayıf olması, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, vurguda, telaffuzda hata yapmak, ses tonunu veya konuşma hızını iyi ayarlayamamak konuşmanın başarısını olumsuz yönde etkiler (Göçer, 2015).

Konuşma sırasında öğrenci zihinsel tasarımı iyi yapamaz, kurduğu cümleleri anlamsal ve telaffuz açısından doğru aktaramazsa, dile yönelik konuşma kaygısı yaşamaya başlar. Dile duyduğu bu kaygı, öğrencinin öğrenmesine engel teşkil edebilir. Bu nedenle Türkçe öğretimine başlanılmadan önce öğrenciye ait ana dil özellikleri, dil öğrenim seviyesi vb. tespit edilmeli ve öğretim seçilen en uygun yöntemlerle yapılmalıdır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni`nde konuşma becerisi şu şekilde ifade edilmiştir:

Sözlü üretim(konuşma) aktivitelerinde dil kullanıcısı bir ya da birden fazla dinleyici tarafından alınan bir sözlü metin üretir. Konuşma aktivitesi olan bazı örnekler:

- Halka hitap etmek(bilgi, talimat, vs.)
- İzleyiciye hitap etmek(halka açık toplantılarda konuşmalar, üniversitede ders vermek, vaaz, eğlence, spor yorumları, satış sunumu, pazarlama, vs.

Sözel üretim aktivitelerinin içeriklerine dair bazı örnekler:

- Yazılı bir metni yüksek sesle okumak,
- Notlara, bir yazılı metine veya görsel araçlara(diyagram, resim, tablo, vs.) bakarak konuşmak,
- Provası yapılmış bir rolü oynamak,
- Kendiliğinden konuşmak,
- Şarkı söylemek.

Ayrıca Avrupa Ortak Başvuru Metni`nde, konuşma becerisi için ortak başvuru dil düzeyleri belirlenmiş ve her düzeyde belirli kazanımlar verilmiştir. Dil öğretimi sırasında verilen düzeylere ve kazanımlara uygun etkinlik örnekleri sunulması, öğrenilenlerin kalıcılığını ve etkililiğini artırır.(Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni /(www.dilbilimi.net))

Okuma Becerisi

İnsanlık, var oluşundan beri geçmişinden, yaşantılarından gelecek nesilleri haberdar etmek istemiştir. Bu amaçla ilk olarak kendilerini, yaşayışlarını, kültürlerini çeşitli resimlerle ifade etmeye çalışmışlardır. Daha sonra yazının bulunması ise tarihi başlatan olay olmuştur. İnsanların yaşayışları, kültürleri, olayları, kendi dönemlerine ait yaşayış, bilim alanına dair gelişmeleri yazı ile paylaşılmış, çoğaltılıp günümüze kadar gelmiştir. Yazı sayesinde bilgi birikimi günümüze kadar aktarılmış, yeni buluşların ve bilginin temeli olan bilgilere yazı sayesinde erişim sağlanmıştır. Bilgi ve kültürün zaman içerisinde geliştiğini düşünürsek yazının temel olan bilgiye erişim sağlamada önemi ortaya çıkar. Günümüz teknolojisinin gelişmesiyle beraber insanların bilgiye erişimi kolaylık kazanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle kitaplar daha hızlı bir şekilde

basılmaya başlamış, bilgiye internet üzerinden erişim kolaylaşmıştır. Teknolojinin insanlığa bilgi anlamında kolaylık sunması, insanların bilgiye ilk elden erişimlerini kolaylaştırmıştır. Bunca yazılı kaynağın olması, insanlar için okuma becerisini kaçınılmaz kılmıştır. Anlama becerilerinden biri olan okuma, dile ait çeşitli sembollerin bir araya gelerek zihinsel olarak anlamlandırılmasıdır.

İster ana dilinde ister yabancı dil öğretiminde olsun okuma becerisi, geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir. Her ne kadar eğitim sırasında bilgiyi aktaran bir öğretmen olsa dahi, öğrenci eğitimi her aşamasında okuma becerisini işe koşar. Ancak okuma becerisi, yalnızca okuyup anlamak ile sınırlı değildir. Anlamanın yanı sıra, istenilen bilgiye erişmek, ayırmak, bilgileri sınıflamak anlamına da gelir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında okuma becerisinin geliştirilmesi, öğrencinin bilgiye erişimi, okuma alıştırmaları, hedef dili kullanırken karşılaşacağı yazılı metinleri anlaması açısından önemli bir beceridir. Türkçe öğretimi sırasında öğrencinin dil düzeylerine uygun olan metinlerle karşılaşması, öğrencinin okuma çalışmasına karşı motive olmasını sağlar. Aynı zamanda seviyesine uygun olan metinlerle okuma çalışması yapması, öğrencinin yeni kelimeler öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenci, öğrendiği kelimeleri cümle içerisinde anlamlandırır, böylelikle kelimelerin farklı cümlelerdeki kullanımlarını da öğrenmiş olur. Bu açıdan bakıldığında okuma etkinlikleri sayesinde öğrencinin kelime hazinesi de genişler. Ayrıca Türkçe metinler üzerinde okuma etkinlikleri sayesinde, dile ait kültürel unsurlar fark edilir, zamana ve mekâna uygun kurulan cümlelerin öğrenilmesi ile öğrencinin hedef dile ait iletişim gücü de gelişir. Öğrencinin seviyesine uygun, öğrenciyi düşünmeye ve öğrenmeye heveslendiren, günlük hayatta karşılaşılabileceği durumları yansıtan metinlerle okuma becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Aksi takdirde öğrenci okuma becerisini geliştiremeyeceği gibi dile karşı da kaygı yaşar. Bu da dil öğrenmeyi olumsuz etkiler. Okuma becerisine karşı geliştirilen kaygı, kişinin bu beceride başarısız olacağına yönelik tutum geliştirmesine, dolaylı olarak diğer becerilerin de olumsuz etkilenmesine neden olur. Öğrencinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, okuma becerisine yönelik ihtiyaçları belirlenip bu beceriye karşı yaşadığı sorunlar ne kadar en aza indirgenirse, kaygısı da azalır; hem okuma becerisine hem de genel olarak Türkçe karşı olumlu tutum geliştirir. Okuma becerisinin gelişmesi, diğer becerilerin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrenci seviyesine uygun metinlerle yaptığı sesli ve sessiz okuma etkinlikleri ile kelime telaffuzlarını daha doğru yapar, bu da konuşma becerisine yansır.

Öğrencinin Türkçe kelime telaffuzlarına hâkim olması, aynı dili konuşan insanları daha kolay anlamasını sağlayarak dinleme becerisine katkıda bulunur. Öğrenci okuduğu metinlerden kelimelerin yazım şeklini öğrenir, yazma becerisini geliştirmede zorluk çekmez. Ayrıca okuma becerisinin gelişimi, dil ile ilgili yapıların zihinde daha kolay tasarlanmasını ve ifade edilmesini sağlar. Gümüş'e (2012) göre okuma becerisinin geliştirilmesi için aşağıda sıralanan çalışma etkinliklerinden yararlanılabilir:

- Okunan metinden hakkında bilgi edinmek amacıyla okumak,
- Metnin türünün ve iletişim amacının belirlenmesi, metinde yer alan ana ve yardımcı fikirlerin bulunması için çalışmalar yapmak,
- İstenilen veya seçici bilgiye ulaşmak amacıyla okuma yapmak,
- Metindeki konu, olay ve kahramanların birbirleriyle ilişkilendirmek,
- Okunan metni özetlemek, ana düşüncüyü bulmak,
- Metinde yer alan bilgileri, düşünceleri ve yorumları yazılı ve sözlü olarak anlatmak,
- Okuma metinlerinde anlamı tam kavranmamış, bilinmeyen sözcük ve yapıların anlamının bağlamdan ve ipuçları yardımıyla tespit etmek, biçimindeki çalışmalar okuma becerisini geliştirmeye katkı sağlar.

Okuma becerisi de diğer becerilerde olduğu gibi kullanıldığı sürece dil seviyesine uygun olarak ilerleme gösterir. Bu nedenle yapılacak etkinliklerin diğer becerilerle iç içe ve sürekli olması dil eğitimine katkı sağlayacaktır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde okuma becerisi ile ilgili olarak şunlara değinilmiştir:

Görsel alımlama (okuma) faaliyetlerinde kullanıcı okuyucu olarak bir ya da daha fazla yazar tarafından üretilmiş yazılı metinleri girdi olarak alır ve işlem yapar. Okuma faaliyetlerine örnekler:

- Genel yönlendirme için okumak,
- Bilgi için okumak, örn. referans çalışmalarını kabul etmek,
- Yönergeleri okumak ve takip etmek,
- Zevk için okumak.

Dil kullanıcısı, aşağıdaki sebepler için okuyabilir:

- Ana fikri anlama,
- Belirli bilgi edinme,
- Ayrıntılı anlama,
- Akıl yürütme, vs.

Ayrıca Avrupa Ortak Başvuru Metninde okuma becerisi düzeyleri belirlenmiş ve her düzey için kazanımlara yer verilmiştir.(Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni/www.dilbilimi.net)

Yazma Becerisi

Dilin dört temel becerisinden biri olan yazma becerisi; bireyin duygu, düşünce, istek, haber vb. birçok durumu dile ait çeşitli semboller aracılığıyla aktarmasıdır. “Yazma becerisi genel anlamda ‘yazılı anlatım’ ya da ‘ yazma becerisi’, duyguların, düşüncelerin, tasarımların, kişisel kanaatlerin, gözlemlerin, yorumların yazı ile anlatılmasıdır”(Gümüş, 2012).Yazma becerisi bireyin hem zihinsel hem de fiziksel becerilerini işe koştığı bir beceridir. Yazma becerisi sırasında birey öncelikle yazacaklarını zihninde tasarlar, sınıflar ve dile ait çeşitli sembollerle yazıya aktarır. Yazım işlemi sırasında dile ait kuralların uygulanışını esas alır. Fiziksel beceriler ise kalem kullanma, sembolleri çizebilme gibi becerileri içerir. Bu nedenle yazma becerisi, üzerinde çalışıldıkça daha da geliştirilebilecek bir beceridir. Yazma becerisi üzerinde duruldukça yazıya aktarılacak mesajların zihinde tasarlanması, planlanması, yazıya aktarılması daha da kolaylaşır.

Geçmişten günümüze kadar yazı, çeşitli alanlarda iletişim aracı olarak kullanılmıştır. Yazının bulunmadığı ilk zamanlarda insanlar kendilerini çeşitli yüzeylere resimler çizerek ifade etmiş, gelecek nesillerden kendilerini haberdar etmişlerdir. Yazı bulunduktan sonra ise geçmişten yazı sayesinde haberdar olunmuş, kültürel öğeler yazı ile günümüze kadar aktarılmıştır. Zaman içerisinde teknolojinin gelişmesi ile birlikte yazılı kaynakların basımı artmıştır. Günümüzde ise bilgi ve teknolojinin hızla artması, bilgiye erişimi kolaylaştırmıştır. Her türlü bilgi ve kaynağa internet üzerinden, çeşitli kitaplardan ulaşmak kolaylaşmıştır. Ancak bu bilgilerin ortaya konması, üretilmesi de yazma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. İster ana dilinde olsun ister yabancı dil öğretiminde olsun, yazma becerisinin geliştirilmesi birey için önemlidir. Konuşma ve dinleme becerisini birey, doğduğu andan itibaren toplum

içerisinde doğal olarak edinmeye başlar. Ancak okuma ve yazma becerisi okul aracılığıyla öğrenilen becerilerdir. Bu becerileri birey, kendiliğinden geliştiremeyeceğinden okullarda okuma ve yazma becerileri üzerinde de önemli durulmalıdır. Yazma becerisi ile birey, iletecek olduğu ne varsa öncelikle zihninde tasarlar; dile ait kurallarla yazıya aktarır. Yazma becerisi geliştikçe düşüncelerini ifade etme, yazıya aktarma, kelimeleri farklı anlamlarda kullanma, cümleleri dile ait kural ve yapılar göre kurma, kendini anlatmak istediği en uygun şekilde anlatma gücü gelişir. Bu yönüyle yazma becerisi, zihinsel süreçlerin gelişmesine katkı sağlar. Yazma becerisi kişinin kendini ifade etmesi, iletişim kurmasının yanı sıra sosyal becerilerin gelişimi açısından da önemlidir. Geçmişte yazılan mektuplar, kartpostallar, davetiyeler, bunlara verilen yanıtlar; günümüzde ise teknolojinin gelişmesi ile her bilginin internet aracılığıyla aktarılması ile kullanılan telefon mesajları, e-posta gibi birçok yazılı iletişim, insanlar arasında yazılı iletişimin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu nedenle yazma becerisi hem zihinsel hem de sosyal becerilere katkı sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise yazma becerisi, üzerinde önemle durulması gereken becerilerden biridir. Birey, Türkçeyi öğrenirken sadece sözlü olarak iletişim kurmaz. Gerekli durumlarda yazılı olarak kendini ifade edebilmeli ve yanıt verebilmelidir. Bunun için de dil öğretimine başlarken öğrencinin seviyesi dikkate alınmalıdır. Öğrencinin seviyesine uygun etkinliklerle öğretim yapılmalıdır. Yazma becerisi, üzerinde duruldukça gelişen bir beceridir. Birey, günlük hayatta karşılaşacağı, kullanabileceği yazma etkinlikleri ile ne derece karşılaşır Türkçede yazma becerisini o kadar etkili kullanabilir. Öğrencinin kendi ana dili de yazma becerisinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğrencinin ana dili ile Türkçe aynı alfabeyi kullanmıyorsa yazma becerisinin geliştirilmesinde zorluk yaşanabilir. Bunun önüne geçmek için öğrencinin ana dil alfabesi ile Türkçe alfabesi karşılaştırılmalı, öğrencinin yaşayabileceği zorluklar belirlenmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde öğrencinin dile yönelik ihtiyaçları ve sorunları, tüm öğrenme süreci boyunca göz önünde tutulmalı ve izlenmelidir. Öğrencinin yazma becerisine yönelik sorunları ve ihtiyaçları gözlemlenmeden yapılan eğitim, öğrencinin bu beceriye yönelik kaygı yaşamasına neden olur. Öğrencinin yaşayacağı bu kaygı hem yazma becerisini hem de diğer tüm dil becerilerini olumsuz olarak etkiler. Ancak bu şekilde öğrenci dile yönelik ihtiyaçlarının ve sorunlarının farkında olup bunların çözümüne daha fazla eğilir hem de genel olarak dile yönelik olumlu tutum geliştirir.

Yazma becerisi ile konuşma, dinleme, okuma becerileri arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yazma becerisi de konuşma becerisinde olduğu gibi anlatıma dayalı bir beceridir. Konuşma becerisinde olduğu gibi mesaj, kişi tarafından oluşturulur. Birey her ne kadar okuma becerisini geliştirirse öğrendiği kelime de o derece fazla olur. Kelimelerin bağlamlarına uygun kullanımlarıyla karşılaşan bireyin, yazma becerisi sırasında bu kelimeleri kullanması ve bir metin üretmesi kolaylaşır. Konuşma, okuma becerileri ile yazma becerileri arasında da sıkı bir ilişki bulunur. Birey yazma becerisi geliştikçe dile, dilin kurallarına, kelimeleri bağlamları içerisinde kullanmaya hâkim olur. Dolayısıyla konuşma ve dinleme becerilerini kullanmaya da katkı sağlayacaktır.

Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'nde yazma beceri ise şu şekilde tanımlanmıştır:

Yazılı üretim (yazma) faaliyetlerinde, dil kullanıcısı yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretir.

Yazma faaliyetleri örneklerinden bazıları:

- Formlar ve anketleri doldurmak,
- Dergilere, gazetelere, haber bültenlerine vs. makale yazmak,
- Sergilemek için posterler hazırlamak;
- Rapor yazmak, not tutmak, vs.
- Gelecekte referans olması için notlar almak,
- Dikte edilenlerden ileti yazmak, vs.
- Yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazma;
- Kişisel veya iş mektupları yazmak vs.

Olarak ifade edilmiştir. Yazma becerisi için dil düzeyleri tanımlanmıştır ve bunlara uygun kazanımlar verilmiştir. (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni/www.dilbilimi.net)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Geçmişten günümüze değin, çeşitli nedenlerden dolayı yabancı dil öğretimi yapılmıştır. Özellikle içinde bulunduğumuz çağda ise yabancı dil öğretimi, gelişmişliğin bir göstergesi haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler sayesinde mesafelerin kısalması, kültürler arası etkileşim, dünyanın her yerindeki bilgiye olan kolay erişim, eğitim,

ekonomik vb. daha birçok neden dil öğretimini zorunlu kılmıştır. Dil öğretiminin başlangıcından itibaren, çeşitli yaklaşım ve yöntemler ortaya atılmış; bunlar tarihsel süreç içerisinde değişime uğramıştır. Zaman içerisinde etkinliğini kaybeden yaklaşım ve yöntemler, yerini yenisine bırakmıştır. Yaklaşım, yöntem ve teknikleri de içine alan genel bir kavramdır. Richard ve Rodgers (2001)'a göre yaklaşım “Bir dilin doğası ve dil öğrenim/öğretimine yönelik varsayım, yargı ve kuramların bütününe kapsayan ve öğretim sorunlarına bakış biçimini ortaya koyan görüş ve düşüncelerdir”(Şahin, 2013, s.110). Yöntem ise, yaklaşıma uygun ilke ve kuralları ifade eder. Yöntem, dil öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için izlenen yol, benimsenen yaklaşımın ilke ve kurallar çerçevesinde eğitim yapılması olarak ifade edilebilir. Teknik kavramı ise, yöntemin uygulanmaya koyuluş şeklidir. Yaklaşım, yöntem ve teknikler, bir dilin nasıl öğretileceğine dair yol göstericidir.

Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, dil öğretim amacının belirlenmesi gibi faktörler dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin seçilmesi açısından önemlidir (Göçen, 2020). Ancak her öğrencinin farklı ihtiyaç ve düzeyde oluşu, tek bir yöntemi dil öğretimi için yeterli kılmaz. Hedef dilde eğitim yapan bir öğretmen, çeşitli yöntem ve tekniklere dair bilgi sahibi olmalı, bunların olumlu ve olumsuz özelliklerini bilmeli, duruma ve ihtiyaca göre kendine en uygun yöntemle yönlenebilmelidir.

Dünyamızda uygulanan dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde, 1900'li yıllardan günümüze kadar önemli değişmelerin olduğu görülür. Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar uygulanıyordu. Öğretim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konulara ağırlık veriliyordu. O yıllarda dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır, düşüncesi yaygındı. Dil öğretiminden çok dil kurallarıyla ilgili bilgiler öğretiliyordu. Daha sonraki yıllarda davranışçı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Davranışçı yaklaşımda dil bir davranış olarak ele alınmış, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Bu anlayış ve uygulamalar 1950'li yıllara doğru değişmeye başladı. Dil öğretiminde iletişim kurma amacı ön plana çıktı ve dilin günlük yaşamda kullanılması önem kazandı. Böylece öğretim sürecinde dil kurallarını öğretme ve şartlandırma yoluyla davranış değiştirme yerine, etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalara ağırlık verildi. Günümüzde ise “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü gündeme gelmiştir. Bu anlayışa göre bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getirirken dili çeşitli alanlar kullanırlar. Bu nedenle dil öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ön plana alınmakta, çeşitli etkinlik, görev ve projelerde dil öğretimi yapılmaktadır (Güneş, 2011).

Dil öğretiminde sıklıkla kullanılan dil öğretim yöntemleri ise Şahin'in sıralamasına göre şunlar:

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi: Geleneksel yaklaşımların içerisinde yer alan dil bilgisi-çeviri yöntemi, çok eski zamanlardan beri kullanılagelen bir

yöntemdir. Dil bilgisi-çeviri yöntemi tümevarım anlayışı hâkimdir. Kurallardan bütüne ulaşmaya çalışır. Bu yöntemin temelinde kelime öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğretimi, basitten karmaşığa doğru öğrenciye aktarılır. Öğretmen, sınıfın yöneticisi konumundadır ve tüm sorumluluk öğretmendedir. Bu yöntemde öğrenciden hedef dilde karşılaştığı yapıları ana diline aktarması istenir. Bu yöntemde yapılan etkinlikler çeviri ağırlıklıdır ve öğretim öğretmen merkezdir. Etkinliklerde kullanılan araçlar kitap, sözlük vb. gibi yazılı metinlerden oluşur. Dil bilgisi-çeviri yöntemi birçok yönden eksik kalmaktadır. Öğrencinin hedef dili, o dile ait dil bilgisi kuralları ile öğrenmeye çalışması, öğrencinin ana dilinin dil bilgisi kurallarını ayrıntılı bilmesini gerektirir. Ancak kendi ana dilinde kuralları bilen bir kişi, hedef dili kolayca öğrenebilir. Ayrıca öğretim, öğretmen merkezlidir. Öğrenci sınıfta ve etkinliklerde aktif değildir. İletişimin gereği olan temel dil becerileri, bu yöntemde görmezden gelinmiştir. Bunun yerine dil bilgisine ağırlık verilmiştir.

- Doğrudan Yöntem: Doğrudan öğretim yöntemi, dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı olarak doğmuştur. Doğrudan yöntemde dilin, ana dil öğrenim süreçleriyle benzer olduğu vurgulanır. Ana dil öğretimindeki süreçlerin dil öğretimine yansıtılması amaçlanır. Bu yöntemde dil öğretimi yapılırken sadece hedef dil kullanılır. Öncelikle dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulur. Öğretilen kelimelere öğrencinin yakın çevresinde bulunan varlıklar ile başlanır. Böylece hem dinleme hem de telaffuz yeteneklerini geliştirmesi amaçlanır. Dinleme, konuşma becerisinden sonra okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık verilir. Seçilen metinler hedef dilin kültürünü yansıtan metinlerdir. Bu yöntemde dil bilgisi, kural olarak olduğu gibi verilmez. Tümevarım ve örnekler içerisinde sunulur.

- Doğal Yöntem: Bu yöntem, dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Herhangi bir dil öğretim yaklaşımını temele almayan, hedef dilin doğal yollarla öğretilebileceğini savunur. Birey, ana dilini nasıl doğduğu andan itibaren öğreniyorsa bu yaklaşımda da ana dilin öğrenilme süreçleri izlenir. Doğal yaklaşımda öğrenci, ana dilini öğrenir gibi mümkün olduğunca çok hedef dilde iletişim kurar. Öğrenciye hedef dile ait açıklamalar bile hedef dilde yapılır. Doğal yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğretmen, hedef dili çok iyi bilmesi gerekir.

- **İşitsel-Dilsel Yöntem:** Bu yöntem, davranışçı dil yaklaşımına dayanır. 2. Dünya Savaşı'na katılan Amerikan ordusunun dili hızlı bir şekilde öğrenme ihtiyacından dolayı ortaya çıkmıştır. Davranışçı dil yaklaşımını temel almasından dolayı, tekrarlara önem verir. Öğrenci verilen bilgiyi ne kadar sık tekrar ederse öğrenme o kadar kolaylaşır. Hedef dilde öğretim önce dinleme, daha sonra konuşma, okuma, yazma olarak izlenir. İşitsel-dilsel yöntemde ağırlıklı olarak hedeflenen beceriler dinleme ve konuşma becerileridir. Hedef dilde öğretim yapılırken belirli kelimeler, cümleler, diyalogların telaffuzları sıklıkla tekrar edilir. Bu yolla öğretimin kalıcı olacağına inanılır. Öğrencilere ezberletilen cümlelere ait kurallar açıklanmaz. Temel amaç öğrencilerin verilen yapıları tekrar ederek kalıcı hale getirmeleridir.
- **Bilişsel Yöntem:** Diğer öğretim yöntemlerine nazaran çok daha çağdaş bir öğretim yolu sayılabilecek bu yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarından Arosebel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dil bilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013'ten akt. Şahin, 2018, s.124). Bilişsel yönetime göre dil öğretimi; ezber, tekrar gibi hazır verilen kalıplardan ziyade öğrencinin aktif çabası ile öğrenilir. Öğrenci, dile ait öğrendiği yeni bilgileri bir önceki bilgileri ile birleştirerek dili öğrenir. Dil öğrenme anlamlı ve bilinçli bir çabanın ürünüdür." Hedef dile ait kurallar öğrencilerin ana dilleriyle karşılaştırmalı olarak verilir. Bu yönüyle hedef dili ve öğrencinin ana dilini bilen yetmişmiş öğretmenler bulmak oldukça zordur"(Şahin, 2013,s.125). Öğrenci derste aktiftir, öğretmen rehber konumundadır.
- **İletişimsel Yöntem:** Yabancı dil öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntem, iletişimi temel alan bir yaklaşımdır. Dilin temel amacının iletişim olduğunu savunur. Bu nedenle dil, iletişimde bir araç görevi görür. İletişimsel yaklaşım, dilin temel becerilerine aynı oranda ağırlık verir. Birini diğerine tercih etmez. Bunun temel nedeni ise tüm dil becerilerinin birbirine dayanmasıdır. İletişimsel yaklaşım, dilin iletişim boyutuna odaklanır. Hedef dilde kullanılacak olan dil, ancak o dili konuşan insanlarla iletişim sağlandığında başarıya ulaşır. İletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğretmen rehber konumundadır. Etkinlikler sırasında öğrencileri yönlendirir, gerekli yerlerde geri dönüt verir. Etkinlikler iletişim odaklıdır. Bu nedenle mümkün olduğunca günlük hayata dayalı etkinlikler içerir. Etkinlikler

sınıfça veya gruplarca yürütülür. Böylelikle öğrenci gerçek hayatla karşı karşıya kalmış olur ve bu duruma önceden hazırlanma fırsatı bulur. Hedef dile ait dil bilgisi kuralları, yapılan etkinlikler içerisinde öğrenilir.

- Seçmeli Yöntem: Tek bir yöntemin benimsenmesi yerine, hedef dilin öğretimi sırasında duruma ve zamana göre çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılmasını savunan bir yöntemdir. Öğretmen, dil öğretimi sırasında öğrencilerin seviyelerine, ihtiyaçlarına göre farklı yöntemlere başvurabilir. “ Dil öğretiminin tüm öğrenme alanları aynı derecede önemlidir. Çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun olmadığını savunur. Bu yüzden çeviri uygulamaları, dil öğretiminin ileri düzeylerinde kullanılır”(Demirel, 2004`ten akt. Şahin, 2018, s.127).

- Telkin Yöntemi: “G.Lazanov adlı psikiyatrist; yoga, zen-Budizm ve ruh bilim verilerinden faydalanarak 1960 sonrasında bu yöntemi geliştirmiştir”(Şahin, 2018, s.128). Bu yöntemle göre öğrenme, akıl ve bilinç dışında insanı etkileyen durumları kontrol altına alarak öğrenmenin gerçekleşeceğini savunur. Öğrenme, ancak öğrencinin derse olumlu bakış açısı kazanması, güdülenmesinin sağlanmasıyla gerçekleşir. Bunun da telkin ile gerçekleşeceği belirtilir. Öğrencilerin derse olumlu bakış açısının sağlanması ve güdülenebilmesi için ders ortamı çok önemlidir. Dersin yapıldığı ortam, iyi havalandırılmış, ışık alan, duvarların renkli afişlerle süslediği, güzel kokan, müziğin eşlik ettiği bir ortamdır. Telkin Yönteminde dilin iletişim için var olduğu savunulur. İletişimin ilk aşamasının kelime bilgisi olduğundan öğrencilere öncelikle kelime öğretimi yapılır. Daha sonra çeşitli aşamalarla birlikte diyaloglar öğretilir.

- Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi: Bu yöntem, geleneksel yöntemlerin aksine, öğrenimin merkezine öğrenciyi koyar. Öğretmen, sınıfta birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunan öğrencilere, danışmanlık rolünü üstlenir. Öğrenciler, düzenlenen sınıf ortamında kendilerini belirli bir grubun içerisinde hisseder ve grup çalışması yaparlar. Böylece hem sosyal becerileri hem de derse olan tutumları gelişir. Derse olan kaygıları azalır. “ Öğrenme sürecinin ilk aşamalarında öğretmen, hedef dil çevirileri ve öğrencilerin istediği üzerine, taklit için bir model sağlayarak destekleyici bir rol üstlenir. Daha sonra, öğrenciler tarafından etkileşim başlatılabilir ve öğretmen, öğrencinin

konuşmalarını izler ve talep edildiğinde yardım eder”(Göçen, 2020). Böylelikle öğrenci, kendini sınıf ortamında daha rahat hissedecek ve öğrenmenin daha da kolaylaşacağı savunulur.

- Sessizlik Yöntemi: Caleb Gattegno tarafından ortaya atılan bir yöntem olan sessizlik yöntemi, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşündüğü bir yöntemdir. Öğretmen, öğrencilere göre daha pasif konumdadır. Öğretimin başında öğretmen, öğrencilerle iletişim kurmak amacıyla kullandığı renkli çubukların anlamını öğrencilere öğretir. Öğrencilerin etkinlikleri sırasında yaptıkları hataları düzeltmek yerine çubukları kullanarak farkında olmalarını sağlar. Öğretmen, ders boyunca susan rolünde değildir. Öğrenciye hazır bilgiyi sunmaz, bilgiye ulaşmalarında yol gösterici konumundadır. Öğrencinin öğrenimine öncelikle kelime öğretimi ile başlanır, daha sonra öğrendiği kelimelerle cümle kurması istenir. Öğrencinin yaptığı alıştırma kadar çok hedef dili öğreneceği düşünülür. Sonuç olarak bu yöntem, öğrencinin merkeze alındığı, öğrenmelerinin sorumluluklarını aldığı, öğretmenlerin ise öğrencilerin bilgiye kendilerinin erişimlerini sağlamaya çalıştıkları bir yaklaşımdır.

- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: “ Konuşma ile eylemin uyumlu bir şekilde eşleştirmeye yabancı dil öğretimini hedefler”(Memiş ve Erdem, 2013, ten akt. Şahin, 2018). Bu yaklaşıma göre öğrenme, ana dili sürecinde olduğu gibi dinleme ile başlar. Öğrenci öncelikle dinler, daha sonra konuşmaya başlar. Anlama ve konuşma üzerine kurulu olan bu yöntem, dili eylem ile öğretmeyi hedefler. Öğretmen ve öğrenciler, derste aktif konumdadır. Öğretmen öğrencilere bir model görevindedir. Öğrenciler öncelikle öğretmeni dinler ve izlerler. Daha sonra öğretmenden gelen emirlere fiziksel olarak yanıt verirler. Öğrenciler derste aktif rol üstlenirler. Drama, rol oynama gibi etkinliklere başvurulabilir.

- İşitsel-Görsel Yöntem: Dil öğretiminin, görsel ve işitsel araçlarla desteklendiği bu yöntemde dil öğretime, hedef dilin günlük konuşma dilinin öğretimiyle başlanır. Dil öğretiminin başlangıcında, okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmez. Hedef dilin öğretimi, kolaydan zora doğru düzenlenir. Günlük konuşma dilinin öğretilmesinden sonra, orta düzey zorluk derecesinde metinlerle öğretime devam edilir. Daha sonra daha zor metinlerle devam edilir. Dil öğretimi, sesli ve görsel araçlarla desteklenerek öğretimin kalıcı olması hedeflenir. Öğrencilere dilin yapı ve kuralları olduğu gibi verilmez.

Öğrenci, kullanılan filmler, diyalogları içeren sesli metinler aracılığıyla bunları fark eder.

- İçerik Merkezli Yöntem: Bu yöntemde dil öğretimi, öğrencinin dil öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenir. “ İnsanlar dil öğrenme ihtiyaçlarını mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirledikleri için ve dilbilim araştırmalarının dilin konuşulan ortama göre farklılık gösterdiği sonucunu desteklemesiyle dilin yapısal öğretiminden daha çok, dilin kullanımı önem kazanmaya başlamıştır”(Memiş ve Erdem,2013`ten akt. Şahin,2013, s.134). Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenciler, dil öğrenme ihtiyacına göre bir araya gelirler. Buradaki dil öğrenme ihtiyaçlarına göre öğrenme düzenlenir. Ders işlenişinde kolaydan zora bir sıra işlenir.

- Görev Temelli Yöntem: Odak noktasını görev sözcüğünden alan bu yöntem, iletişimsel bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem de iletişimsel dil öğretim yaklaşımında olduğu gibi dilin dört temel becerisine aynı oranda ağırlık verir. Bu yöntemde öğrenciler, kendilerine verilen dil seviyelerine uygun, dile yönelik görevleri diğer arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirirler ve dil öğrenmeleri gerçekleşir. Bu yöntemde öğrenme bir süreci ifade eder. Bu süreç boyunca öğrenciler görevlerini yerine getirerek öğrenmelerini kalıcı ve etkili hale getirir. Öğrenciler, görevlerini sınıfta birbirleriyle sürekli etkileşim halinde bulunarak yaparlar. Öğrencilere verilen görevler, hedef dile ait gerçek hayatta kullanabilecekleri türden görevlendirmelerdir. Böylelikle öğrenciler, hedef dile ait günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla yüzleşmiş olurlar. Hedef dile ait öğretim, kolaydan zora doğru bir sıra izler. Bu yöntemde gerçekleştirilecek olan görevler dört basamakta incelenir. İlk basamak olan görev öncesi işlemlerde işlenecek olan konu, öğrenciye verilecek görevler tanıtılır. Öğrenciye görevi ile ilgili sürece dair bilgi verilir. Öğrencinin görevi sırasında kullanacağı kelimeler öğrenciye verilir. Görev döngüsü işlemleri basamağında, öğrenci kendisine verilen görevi yerine getirir. Öğretmen bu basamakta rehber konumundadır, öğrenciler görevlerini tamamladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verir. Dile odaklanma işlemleri basamağında ise, öğrencilerin görevlerini yerine getirdiği sırada kullanılan, fark edilen dile ait özelliklerin incelenmesidir. Bu basamak, görevin bir özeti niteliğindedir (Güneş, 2011; Şahin, 2018; Göçen, 2020).

Teknik ise, seçilen yönteme uygun uygulama, etkinlik yapma, araç gereç kullanımı gibi dersin işlenişine yönelik tüm etkinlikleri ifade eder. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan teknikler ise Şahin`in yaptığı sıralamaya göre şöyledir:

- **Bireysel Öğretim Teknikleri:** Bu teknikler, öğrencinin bir grup içerisinde yer almadan, bireysel olarak gerçekleştirdiği teknikleri ifade eder. Bu teknik; bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim olmak üzere üçe ayrılır. Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencinin düzeyine, ihtiyaçlarına ve ilgisine göre düzenlemiş bir öğretimdir. Bu sayede öğrenci kendi düzeyine uygun öğrenme yapıp kendi hızında ilerleyebilir. Öğrenci, dil öğrenirken aktiftir, kendi öğrenmesinin farkındadır. Bireyselleştirilmiş öğretimin uygulanabilmesi için öğretmenin, öğrenciye dair dil öğrenme eksikliklerini, düzeyini, ihtiyaçlarını bilmesi ve buna uygun bir yol izlemesi gerekir. Programlı öğretim ise, öğrenciye dile ait bilgilerin belirli aralıklarla verilerek, adım adım ilerlemeyi esas alır. Belirli aralıklarla öğrencinin öğrenme durumu kontrol edilir. Dönüt, düzeltme ve pekiştireçlerin kullanıldığı bu teknikte eğer öğrenci başarılı olursa bir sonraki adıma geçilir. Bilgisayar destekli öğretim ise, öğrencilerin dil öğrenmeleri sırasında bilgisayarlardan faydalanması olarak tanımlanabilir. Birden fazla duyuya hitap eden bilgisayarlar sayesinde öğrenciler görsel, işitsel metinlere, bu metinler aracılığıyla uygulama, ödev vb. dile ait birçok etkinliğe ulaşabilmelerine destek olur.
- **Düz Anlatım Tekniği:** Düz anlatım tekniği, öğretmeni merkeze alan bir tekniktir. Bu teknikte öğretmen, bilgiyi öğrencilere aktaran görevindedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de başvurulan bu teknikte öğretmen, derse veya konuya giriş yaparken, cümleler vb. yapılar arasındaki bağlantıları açıklarken bu yöntemi kullanabilir. Ancak öğrencinin anlatım boyunca neredeyse pasif durumda kalması, dinlediği için dikkatinin dağılabilmesi gibi nedenlerden dolayı öğrenci açısından olumsuzluk taşıyabilir.
- **Soru-Cevap Tekniği:** Öğretmen ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan bu teknik sayesinde, öğrencilerin dile ait eksikliklerini giderir, kendini sözel olarak ifade ettiğinde ise konuşma ve dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlar. Öğretmen tarafından hazırlanan sorular, hedef dile ait konuya, etkinliğe ve düzeye göre hazırlanmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise soru-cevap tekniği sayesinde öğrencilerin dile yönelik yanlış algıları, eksik bilgileri

giderilir. Yalnızca öğretmen-öğrenci arasındaki değil, öğrenciler arasında da uygulanabilir.

- **Benzetim Tekniği:** Benzetim tekniği, belirli bir durumu, olayı sınıf ortamında uygulayabilmek için bu durum veya olayın gerçeğe yakınlaştırılmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de sıklıkla kullanılabilecek olan benzetim tekniği, neredeyse tüm dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu teknikte öğrenci aktiftir, gerçek hayat durumlarına yakınlaştırılmış etkinliklerin içerisinde yer alarak dil öğrenmelerini sağlar.
- **Örnek Olay Tekniği:** Bu teknikte, gerçek hayata ait veya ait olabilecek durum ve olayların sınıf ortamına getirilerek incelenmesi, yorumlanması ve üzerinde konuşulmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, tüm dil düzeylerine hitap eden bu teknik, aynı zamanda temel dil becerilerinin gelişmesini de destekler. Öğrencilerin olaya dair duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri, olay arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaları öğrencilerin hedef dilde kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlar.
- **Gösterip Yaptırma Tekniği:** Bu teknikte öğretmen, öğrencilere bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir, daha sonra öğrenciden yapmasını ister. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılan bu teknikle telaffuz, yazma, okuma çalışmaları yapılabilir.
- **Gezi Tekniği:** Bu teknik, öğretilmesi hedeflenen bilgilerin gezi ve gözlem yoluyla aktarılmasına dayanır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise, dilin kültürel boyutuna ait yönlerin gezi yoluyla öğretilmesi, kalıcılık sağlaması açısından önemlidir. İlk elden yaparak ve yaşayarak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu göz önünde bulunursa hedef dile ait kültürel kavramların gezi tekniği ile öğretilmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin deyim, atasözü, çeşitli anlamlar ifade eden cümle yapılarını kullanıldığı yerlerde dinlemesi, tekrar etmesi dil öğretimi açısından faydalı olacaktır.
- **Gözlem Tekniği:** Belirli bir olayı, durumu izleme, bu olay veya durum hakkında yorum yapmak olarak tanımlanabilir. Gözlem tekniği ile öğrenci, izlediği durum üzerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yorum yapar, neden-sonuç ilişkisi kurar. Böylelikle hem kendini hedef dilde ifade eder hem de dinleme, konuşma, yazma, okuma becerilerine katkıda bulunur.

- **Sergi Tekniği:** Bu teknik, öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca yaptığı etkinliklerin, uygulamaların sergilenmesi, incelenmesi olarak ifade edilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretim sürecinde öğrencilerin yaptığı etkinlikler, uygulamalar, ödevler vb. şeyler sergi tekniği ile sınıf ile paylaşılabılır. Hem öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaptıkları çalışmaların bir bütün olarak görülmesi hem de bilgilerin tekrar hatırlanması açısından önemlidir.
- **Proje Tekniği:** Öğrencilere verilen veya öğrenciler tarafından seçilen belirli bir konu hakkında detaylı araştırma, inceleme yapmak anlamına gelen proje tekniği, öğrencinin aktif olarak yer aldığı bir tekniktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tekniği ise, öğretmen danışmanlığında öğrenciler tarafından dilin belirli bir yönüne dair araştırma yapılması, etkinlik hazırlanması ve sınıfta sunulması olarak açıklanabilir.
- **Ödev Tekniği:** Öğrenilen bilgilerin kalıcı hale gelmesi, alıştırma yapmak amacıyla kullanılan bu teknik, geçmişten günümüze dil öğretiminde kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ödev tekniği, öğrencilerin öğrendikleri konuyu pekiştirmelerini, öğrendikleri konuya dair bireysel ya da grupla birlikte çalışmalarını sağlar. Ancak ödev tekniği, öğrencinin tek başına yürüteceği bir teknik değildir. Öğretmen, öğrencilere rehberlik etmeli, ödevleri izlemeli ve değerlendirmelidir. Ayrıca öğrencilerin seviyelerine uygun ödevlendirmeler, öğrencinin kendi seviyesinde başarılı olmasını sağlar.

Grupla öğretim teknikleri ise öğrencilerin grup olarak yürüttükleri etkinliklerdir. Grupla yapılan öğretim teknikleri öğrencilerin hedef dil öğretiminde iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi, gerçek hayat durumlarına önceden hazırlanmaları, sosyal becerilerinin gelişmelerini sağlar. Özellikle iletişimsel yaklaşımda sıklıkla tercih edilen bu teknikler, öğrencilerin derste kendi çabaları ve etkinlikleri ile öğrenimlerini sürdürmeleri açısından öğrencilerin hedef dile ait temel becerilerinin gelişmesini destekler niteliktedir. Grupla öğretim teknikleri şu şekildedir sıralanabilir:

- **Beyin Fırtınası:** Beyin fırtınası tekniği, belirlenen bir soruna farklı çözüm önerileri getirilmesini ifade eden bir tekniktir. Bu teknik ile öğrencilere, bir sorun sunulur ve bu soruna yönelik düşünceleri için belirli bir zaman verilir. Öğrenciler kendilerine verilen süre içerisinde, soruna yönelik özgürce fikir

 retirler. Öğrencilerin sundukları     m  nerileri, problem durumuna ait düşünceleri tahtaya veya bir k  ğda not edilir. Beyin fırtınası etkinliğinde öğrencilerin  nerileri yargılanmaz, eleştirilmez. Tüm  ğrenciler düşüncelerini sunduktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir. Bu aşamada problem durumuna dair  ne sürülen düşünceler öğrenciler tarafından değerlendirilir, benzer fikirler gruplanır ve en uygun     m  nerisi üzerinde karara varılır. Beyin fırtınası; yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, temel becerilerini desteklemesi, fikirlere hoşgörü ile yakla malar, yaratıcılıklarının gelişmesini destekler niteliktedir.

- G  r    Geliştirme: Sınıfa sunulan belirli bir konu hakkında öğrencilerin görüşlerini duvarlara asılan kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum gibi aralıklarla ifade ettiği bir tekniktir ( ahin, 2013, s.183). Öğrenciler, kendilerine sunulan yargılara katılma durumlarına göre seçtikleri aralığın bulunduğu kısma giderler. Öğrencilerden seçtikleri duruma neden katıldıklarının açıklanması istenir. Öğrenciler fikirlerini açıklarlar, fikir değiştirmeleri serbesttir. İstedikleri aralığı tercih edebilirler. G  r    geliştirme tekniğinde temel amaç, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, geliştirmeleri, sorunlar üzerine d   nebilmeleridir. Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde kullanılabilen bu teknik ile öğrencilerin temel becerileri desteklenir, grupla çalışma sayesinde sosyal becerileri gelişir, kendilerini daha iyi ifade ederek dile ait iletişimsel becerileri gelişir.

- Altı  apkalı Düşünme Tekniği: Farklı renklerde altı şapkanın kullanıldığı bu teknikte, her şapka, farklı bir düşünceyi ifade eder. Öğrenciler, kendilerine sunulan konuyu bu altı şapkanın belirttiği ifadelere göre değerlendirir. Bu teknik sayesinde öğrenciler, kendilerine verilen konuyu ayakkabıların renklerinin ifade ettiği duruma göre farklı bakış a ılarıyla değerlendirirler. Böylece bir konuya farklı yönlerinden bakılarak o konuya dair tüm bakış açıları değerlendirilir. Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde kullanılan bu teknik ile öğrenciler hedef dile ait durumları, farklı yönlerinden değerlendirmeyi öğrenirler. Ayrıca düşünme becerileri gelişir, sosyal bir ortamda etkinlik gerçekleştiği için iletişimsel becerileri desteklenir.

- Rol Oynama: Öğrencilerin kendilerini bir başkasının yerine koyarak gerçekleştirdikleri, duygudaşlık odaklı bir tekniktir. Bu teknikte  ğrenci, kendisine verilen role girer, o role uygun olarak duygu ve düşüncelerini ifade

eder. Rol oynama tekniği ile öğrenciler, kendilerine verilen belirli bir durumu ya da konuyu da sınıfta canlandırma yoluyla öğrenirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde rahatlıkla uygulanabilen bu yöntem ile öğrenciler, hedef dile ait belirli durumları yaparak yaşayarak öğrenirler. Gerçek hayat durumlarına önceden hazırlanabilirler. Rol oynama tekniği ile dile ait temel beceriler desteklenir, hedef dilde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlar, sosyal bir teknik olduğu için iletişimsel becerilerin gelişmesini destekler.

- Yaratıcı Drama: Belirlenen bir konunun öğrenciler tarafından canlandırılması olarak ifade edilebilen yaratıcı drama, öğrencilerin oyun akışını özgürce sürdürdükleri bir canlandırma tekniğidir. Bu teknikte öğrenciler, kendilerine verilen konuya uygun çeşitli roller üstlenirler. Bu rolleri gerçekleştirirken de doğaçlama bir şekilde akış gerçekleştirirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine oldukça uygun olan bu teknik ile öğrenciler hedef dilin birçok boyutuna hâkim olabilirler.

- Soru-Cevap Tekniği: Öğrencilere, öğretmen tarafından soru yöneltilmesi ve öğrencilerin soruları cevaplandırmasına dayanan bu teknik, öğrencilere kendilerine yöneltilen sorularla öğrenme seviyelerini belirleme, öğrenmelerini ortaya çıkarma ve yeni öğrenme fırsatı sunar. Öğrencilere kendilerine sorulan soruları yanıtlamaları için süre tanınır, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmeleri desteklenir. Soru-cevap tekniğinde temel amaç, öğrencilerin öğrenmeleri olmasının yanı sıra kendilerini özgürce ifade etmeleri, düşünme güçlerinin geliştirilmesi, düşüncelerini değerlendirebilmeleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de uygulanabilen bu teknik ile öğrenciler, kendilerine yöneltilen sorularla kendilerini ifade edebilirler, hedef dile ait temel becerilerinin gelişimi sağlanır, soru-cevap esnasındaki değerlendirmeler ile iletişimsel becerilerin gelişimi desteklenir.

- Gösteri: Belirli bir durumun, olayın, işlem dizisinin nasıl gerçekleşeceğinin gösterilmesi olarak tanımlanan bu teknikte, canlı olarak uygulama yapılabileceği gibi çeşitli görsel-işitsel araçlardan faydalanılabilir. Bu teknik ile öğrenciler, hedeflenen öğrenmeyi gerçek durum içerisinde görebilirler, bu da bilginin kalıcılığı açısından önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından oldukça uygun olan bu yöntem ile öğrenciler, hedef dile ait kullanımları içeren görsel-işitsel araçlar ile dile ait öğrenim gerçekleştirebilirler.

- Mikro Öğretim: Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık aşamasında kullandıkları bu teknikle, öğretmen adayları dersin belirli bir bölümünü anlatır ve bu bölüm kayıt altına alınır. Daha sonraki süreçte ders kaydı izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirme ile öğretmen adaylarının kendi hatalarını, eksikliklerini görmesi sağlanır. Gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. Bu aşamadan sonra öğretmen adayı, aldığı dönüt ve düzeltmelere göre tekrar dersi anlatır ve tamamlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından oldukça uygun olan bu teknikle, öğrencilerin yaptığı etkinlikler kayıt altına alınabilir, daha sonra sınıf olarak izlenip değerlendirilebilir. Böylelikle öğrenci nerede ve neden hata yaptığını kavrar, bilgi eksikliğini giderir.
- Benzetim Tekniği: Benzetim Tekniği, yapılması planlanan uygulamanın veya durumun ekonomik, riskli, ulaşılmaz vb. olması gibi durumlardan dolayı sınıf ortamında benzerinin getirilmesine dayanır. Sınıf ortamında öğrenmeyi sağlamak için hedeflenen öğrenmelere ait gerçeğe benzer uygulamalı modeller üzerinde öğretim yapılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise rahatlıkla uygulanabilecek bu teknikle, öğrenciler hedef dile ait temel becerilerde kendilerini geliştirirler, gerçek hayat durumlarına hazırlanabilirler, dile ait kültürel unsurları önceden tecrübe edilebilirler.
- Eğitsel Oyun: Eğitsel oyunlar, sınıf ortamında öğrencileri daha aktif hale getirmek, sınıf ortamını ve ders akışını sıradanlıktan kurtarmak, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak ve derste hem öğrenip hem eğlenmelerini sağlayan bir tekniktir. Bu teknik ile öğrenilmiş olan konunun tekrar edilmesi, eksik öğrenmelerin giderilmesi sağlanır. Sınıf ortamında öğrenilen konuya uygun bir oyun belirlenir. Bu oyun hakkında öğrencilere önceden bilgi verilir. Daha sonra sınıf ortamında oyun gerçekleştirilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de rahatlıkla uygulanabilecek bu teknik ile öğrenciler, hedef dile ait birçok yönü eğitsel oyunlarla tekrar edebilir ve pekiştirebilirler.
- İstasyon: Bu teknik, belirlenmiş olan bir konunun farklı yönlerini ele alan bölümlerde, her grubun çalışması olarak ifade edilebilir. Belirlenen konunun farklı yönlerini ele alan bu bölümler istasyon olarak adlandırılır. Her öğrenci grubu, konuya ait bölümünde verilen süre içerisinde çalışmaya başlar. Daha sonra istasyonlar değişir, bir grup başka bir grubun yarım bıraktığı işi devralır ve sürdürür. Bu şekilde tüm öğrenci grupları tüm istasyonlarda çalışmış olur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde rahatlıkla uygulanabilecek bu yöntem ile öğrenciler, hedef dile ait etkinlikler sırasında aktif haldedir. Grup üyeleriyle birlikte çalışma yürüttükleri için iletişimsel ve sosyal becerileri gelişir. Hedef dildeki öğrenmelerini pekiştirmiş olurlar.

- Konuşma Halkası: Belirlenen bir konu, durum, olay hakkında tüm sınıfın görüş bildirmesi; kendini olay, durum ve konu içerisinde bulunan kişinin yerine koyarak değerlendirmede bulunmasıdır. Bu teknik ile öğrencilerin duygudaşlık becerinin gelişmesi, duygu ve düşüncelerinin rahatça ifade edilebilmesi hedeflenir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de tüm dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek bir tekniktir.
- Balık Kılıcı Diyagramı: Bu teknik, bir problemin tüm nedenlerini bir arada görmeyi sağlayan bir haritadır. Belirlenen nedenler üzerine öğrenciler düşüncelerini belirtirler. Bu teknik ile birlikte öğrenciler problemlere farklı yönlerden bakmayı, sınıflamayı, çözüm önerileri geliştirmeyi öğrenirler.
- Bilişsel Çıracılık: Bu teknik ile öğretmen, öğrenciye belirli bir bilgiye, beceriye kademe olarak nasıl ulaşılabileceğini anlatır. Öğrenci ise öğretmeni dinledikten sonra kendisine verilen bilgiler ışığında bilgiye ulaşmaya çalışır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de uygulanabilecek bu yöntem ile öğrenci, hedef dile öğrenmelere çeşitli yönlendirmeler ile ulaşabilir. Hem bireysel hem de grupla uygulanabilecek bu yöntem sayesinde öğrenciler, hem hedef dile hem de kendi aralarında olan iletişim becerilerini geliştirebilirler. Bu teknik, hedef dile ait temel becerilerini destekler, iletişimsel becerileri geliştirir.
- Sokrat Semineri: Bu teknik ile öğrenciler, kendi seviyelerinden daha üst düzeyde bir metin üzerinde çalışırlar. Daha önceden belirlenen bu metin üzerinde tartışan öğrenciler; metnin farklı yönlerini görmeye çalışırlar, metni yorumlarlar. Yapılan bu çalışma ile öğrenciler hem grup içerisinde çalışmayı hem de birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrenirler. Bir konuya farklı yönlerden bakmanın yanı sıra; metne analiz, sentez, değerlendirme açısından bakmayı öğrenirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanabilecek bu yöntem ile öğrenciler, kendi seviyesine uygun veya bir üst seviyeden metinlerle çalışmalar yapabilirler. Bu çalışmalar sayesinde hem kendi seviyesindeki metinlerle pekiştirme yapmış olacak hem de bir üst basamak dil seviyesine hazırlanmış olurlar.

- Sokratik Tartışma: Bu teknik ile öğrencilerin bildiklerinden ne kadar emin olduklarının sorgulanması amaçlanır. Bu teknik iki basamağa ayrılır. İroni basamağında öğrenciye emin olduğu bir konuya dair sorular sorulur. Öğrenci bu basamakla aslında bilgilerinin güvenilir olmadığını kavrar. Doğurtmaca basamağında ise öğrenci ipuçlarından hareketle gerçeğe ulaşmaya çalışır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu teknik öğrenciye hedef dilde kendini ifade etme, sosyal, bilişsel, iletişimsel becerilerinin gelişmesinde fayda sağlar.(leventeraslan.files.wordpress.com)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım ve Önemi

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araçtır. Günümüzde toplumlar arası etkileşimlerin artması, başka bir yabancı dil öğrenimi zorunlu kılmıştır. Ana dilinden başka bir dil daha öğrenmek, gelişmişlik düzeyinin göstergesi haline gelmiştir. Dil öğrenmenin giderek yaygınlaşması, çeşitli dil yaklaşımlarının doğmasına neden olmuştur. Bunlardan biri de iletişimsel yaklaşımdır. Modern dil öğretim yaklaşımlardan biri olan iletişimsel yaklaşımın temelini iletişim kavramı oluşturur. "1960'lı yıllara kadar İngiltere'de dil öğretimi alanında durumsal dil öğretimi yaygın dil öğretim yaklaşımıydı. Ancak dil öğretimi alanında duyulan değişiklik ihtiyacı sonucu, dilin işlevsel ve iletişimsel yönü olmak üzere dil öğretimi alanında iki yeni kavram doğdu"(Yorulmaz, 2009).

"Çağdaş dil biliminin ünlü kuramcılarından Chomsky üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramında dilin doğasını iki kavramla açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan biri kompetenz(yeti), diğeri ise performanz(edim) kavramlarıdır. Burada kompetenz kavramıyla bir dilin alt yapısının, yani bir dil sisteminin insan beyinde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizma olduğu, Performanz kavramıyla da o dilin günlük hayatta uygulanışı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılışı anlatılmak istenmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla dilin doğasını açıklamanın yetersiz olduğu ve bunun yanında bir de kommunikative Kompetenz dediğimiz iletişim yetisi adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır"(Aktaş, 2005).

Chomsky, yazdığı Sözdizimsel Yapılar(Syntactic Structures) adlı kitapta, mevcut dil kuramlarının dili açıklamada yetersiz kaldığını belirtmiş ve dile anlam unsurunu eklemiştir. İngiliz dilbilimciler ise hem Chomsky hem de diğer dil yaklaşımlarında yeterince bahsedilmeyen dilin işlevsel ve iletişimsel yönünü

vurgulamışlardır (Abır, 2015). “Bu görüşü Christopher Candlin, Henry Widdowson gibi bilim insanları, John Firth, M.A.K. Halliday gibi İngiliz İşlevsel Dilbilimciler, Dell Hymes, John Gumperz, William Labov gibi Amerikan Toplumsal Dilbilimciler, John Austin ve John Searle gibi filozoflar da savunmuştur (Tanju, 2019).

“ İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bu bilgilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir”(Aktaş, 2015). Yani iletişimsel yeti, kullanılan dili zamanına, yerine ve durumlara uygun olarak kullanabilme becerisidir. Kullanılan dil aracılığıyla o dili konuşan kişilerin kültürel kurallarını, sözel olmayan davranışlarını da göz önüne alarak durumlara uygun olarak ne söylenip söylenmeyeceğinin bilinmesidir. İletişimsel yeti, yalnızca konuşmaya dayalı değildir. Hem anlama hem de anlatma becerilerinin tümünü içerir. Yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma iletişimsel yetinin içerisinde yer alır. Burada iletişimsel yeti kavramının hem temel becerilerin tümünü kapsadığı hem de dilin sosyal yönüne işaret ettiği görülebilir. Herhangi bir dili öğrenmenin temel koşulu, o dile ait temel becerileri iletişim sırasında kullanabilmektir. Geçmişteki dil öğretim yaklaşımları, temel becerilerden biri ya da birkaçını ön plana çıkarmakta iken günümüz modern dil yaklaşımları ise temel becerilerin tümüne önem vermektedir. Ayrıca günümüzde teknolojik ve sosyal yapıda meydana gelen değişimler ve gelişmeler, öğrenilen dilin sözlü iletişiminin yanı sıra yazılı iletişimini de gerekli kılmıştır. Avrupa meydana gelen sanayi devrimi ile ekonomini geliştirmiş ve dünyanın birçok yerinden farklı ülkelere işçi göçleri yaşanmıştır. Bunun sonucu olarak da toplumsal yapı değişikliğe uğramış ve dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç artmıştır. Diğer dil yaklaşımlarının dilin iletişim boyutuna odaklanmayışı yeni bir yaklaşımın kapılarını açmıştır. Tüm bu gelişmeler iletişimsel yaklaşımı ön plana çıkarmıştır.

Bu yaklaşım, 1970’li yıllarda Fransa’da işitsel-sözel ve görsel-işitsel yöntemlere karşı olarak geliştirilmiştir. O yıllarda İngiltere’de durumsal yaklaşım(aaproche situationelle), ABD’de ise Chomsky’nin geliştirdiği üretici-dönüşümsel (transformational-generative grammar) yöntemi uygulanıyordu. Chomsky hem Fransa’da hem de İngiltere’de uygulanan yöntemi şiddetle eleştiriyordu. Diğer taraftan Avrupa yoğun göç alıyor ve göçmen yetişkinlerin dil sorunları sürekli tartışılıyordu. Çoğu dilci, eğitimci, sosyolog ve psikolog yeni bir toplum oluşturan göçmen yetişkinlerin dil sorunlarının kolayca çözülmesi için çalışıyordu. Böyle bir süreçte iletişimsel yaklaşım gündeme gelmiştir (Güneş, 2011).

İletişimsel yaklaşım, dilin iletişim kavramına vurgu yapan modern bir dil yaklaşımıdır. Hem yazılı hem de sözlü olarak dilin bir bütün halinde öğrenilmesini ön görür. “İletişimsel yöntem, öğrencilere yapay veya gerçek yaşam durumlarında etkileşim sağlayabilecek dil kullanma yeterliliği kazandırmak için işlevsel bir dil öğretim yöntemidir”(Göçer, 2017). Bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesi, bilgiye

erişimin artması yalnız sözel değil yazılı iletişimin önemini de artırmıştır. Bu nedenle iletişimsel yaklaşım, dilin sözel ve yazılı iletişimine dikkat çeker. İletişimsel yaklaşım, dile ait kültürel unsurların da dile ile birlikte öğretilmesini savunur. Çünkü insanlar, dili toplum içinde öğrenir, toplum içerisinde kullanır, kültür de dil ile aktarılır. Dil ile kültür ayrı düşünülemez. Toplum içinde belirlenen sözel olmayan kurallar, jest ve mimikler dil ile birlikte kullanır. İletişimsel yaklaşım, dilin iletişimde bir araç olduğunu savunduğu için dilin kurallarından ziyade anlamı, kullanımı üzerinde durur. Dilin kuralları öğretilmez. Öğrenci, dilin kurallarını kullanım sırasında fark eder, içselleştirir. Dilde ezberciliğe karşı çıkılır. Öğretim sırasında dil hataları sürecin bir parçası olarak düşünülür. Doğruluktan ziyade dil kullanımında akıcılık ön plandadır. Öğrenci dil öğrenim sürecinde dili kullandıkça cümle yapılarının farkına varır, kelimeleri bağlamlarına uygun kullanır ve hataları giderek azalır. Dilin temel becerileri birbiri üzerine inşa edilir ve birlikte gelişir. Bu nedenle tüm dil becerilerine aynı oranda ağırlık verilir. İletişimsel dil öğretim yöntemi, dilin iletişim görevini ön plana çıkaran bir öğretim yöntemi olmakla birlikte toplumsal etkileşim, beden dili ve kültür de dâhil olmak üzere, insanlar arasında gerçekleşen karşılıklı tüm iletişim çeşitlerini içeren bir yöntemdir. İletişimsel yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenir ve buna göre eğitim yapılır. Öğretimin başında öğrencinin seviyesi, öğrenmeyi kolaylaştıracak veya zorlaştıracak etmenlerin belirlenmesi ve giderilmesi öğretimi kolaylaştırır. Sınıf ortamı, mümkün olduğu kadar sosyal etkileşim içerisindedir. Öğrenciler etkinlikler sırasında birbirleri ile iletişim halinde olup dili kullanırlar. Dil öğretiminin merkezinde öğrenci yer alır. Yapılan etkinliklerde öğrenci aktiftir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerin merkezinde iletişim yer alır. Bu nedenle yapılan etkinlikler, mümkün olduğunca gerçek hayat durumlarına yaklaştırılır. İletişimsel yöntemin uygulandığı sınıflarda sosyal etkileşim ve iletişimi artıracak rol oynama, drama, grup çalışmaları vb. teknikler kullanılabilir. Böylece öğrenciler, yapay öğrenme ortamlarında gerçek hayat durumları ile önceden karşılaşmış olur. Öğrencilerin, etkinlik sırasında yaptığı hatalar normal hatta sürecin bir parçası olarak görülür. Yapılan dile dair hatalar, etkinlik sonunda tartışılır ve düzeltilir. Sınıf ortamı demokratiktir, kararlar birlikte alınır. Böyle öğrencinin sınıfa olan aitlik duygusu pekiştirilir. Öğrenci sınıf içerisinde ve etkinlikler sırasında kendini rahat hisseder.

Türkçe öğrenme amacıyla olanlara ilk olarak başkalarıyla iletişimi sağlamada özellikle dinleme-anlama ve konuşma-anlatma becerilerini yeterli düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak dil öğrenme süreçleri tasarlanması gerekmektedir. Dil öğretiminde hedef kitlenin temel düzeyde ve öncelikle zorunlu yaşam alanlarında ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde dili kullanma becerisi kazandırma amacıyla dil öğretimi planlanır

gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede iletişimsel yöntemin karakteristik özellikleri hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında en işlevsel yöntem olduğu görülmektedir (Göçer, 2017).

İletişimsel yaklaşımların uygulandığı sınıflarda kullanılan malzemeler ise üçe ayrılır. Bunlar metne, göreve ve nesneye dayalı malzemelerdir. Metne dayalı malzemeler iletişim odaklı kitap, dergi vb. yazılı kaynakları ifade eder. Göreve dayalı kaynaklar ise öğrenciler etkinlikler sırasında kullandığı ve tamamlanması gereken kartlar, oyunları ifade eder. Nesneye dayalı malzemeler ise gerçek hayattan alınan her türlü broşür, afiş, gazete vb. olabilir. Demirel'e göre (2012, s.56'dan akt. Göçen, 2020) iletişimsel yaklaşım odaklı etkinliklerin üç özelliği vardır bunlar şöyle açıklanabilir:

Bilgi boşluğu, bir kişinin, diğerinin bildiğini bilmediği zaman söz konusudur. Eğer iki kişi de bugünün çarşamba olduğunu biliyorsa ‘-Bugün günlerden ne? -Çarşamba.’ diyalogu iletişimsel değildir. *Tercih*, konuşmacı neyi, nasıl söyleyebileceğini tercih edebilir. Eğer alıştırmalar tamamıyla kontrollü ise öğrenciler bir şeyi bir tek yolla söyleyebilirler. Konuşmacının seçme ve bilgi alışverişinde bulunma şansı yoktur, dolayısıyla iletişimsel değildir. *Dönüt*, gerçek iletişim amaçlıdır. Konuşmacı amacına ulaşıp ulaşmadığını dinleyicisinden aldığı bilgileri değerlendirerek anlar. Eğer, dinleyicinin konuşmacıya böyle bir dönüt verme şansı yoksa bu gerçek bir iletişim değildir. Çünkü konuşmacı dinleyiciden karşılık alamaz. Böylece sorunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendiremez.

Günlük hayatın içerisinde de insanlar, temel dil becerilerinin her birini aktif olarak kullanırlar. Bir dil becerisi, diğerine tercih edilmez. İletişimsel yaklaşım da, bir dil öğretiminin temel amacının iletişim olduğunu savunur. Etkinlik örnekleri, iletişimsel yaklaşımın gerektirdiği gibi gerçek hayata yakındır. İşte bu nedenle de iletişimsel yaklaşımın temel alındığı sınıflarda öğrenciler, dört temel beceriye aynı oranda ağırlık verilerek eğitim alırlar. Temel dil becerileri, birbirleri üzerine inşa edildikleri için bir beceri diğerinden üstün görülmez. Yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin, temel dil becerileri aynı oranda gelişim gösterir. Tüm bu nedenlerden dolayı iletişimsel yaklaşım, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yaklaşımdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verir.

Yöntem, yapılan çalışma ve araştırma boyunca izlenen planlı yol olarak ifade edilir. Demircan'a göre yöntem, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir kavramı öğrenmek için seçilen düzenli yol anlamına gelir (Şahin, 2018, s.118). “Yöntem, öğrenme amaçlarına ulaşmak için önceden belirlenmiş, izlenecek en kısa yol olarak tanımlanabilir”(Demirel, 2005'ten akt. İşcan ve Baskın, 2019, s.26). Yöntem, araştırmacının üzerinde çalışacağı konunun en sağlıklı biçimde ortaya konulması için önceden belirlenmiş, konuya uygun olarak seçilmiş, planlanmış yol olarak tanımlanır.

Araştırma Modeli

“ Araştırma modeli bir plan ya da süreçtir. Bununla araştırmacı, incelemekte olduğu probleme çözüm yolları ve cevap bulmaya çalışır”(Özdemir, 2013). Araştırma modeli araştırma sorularına cevap aramak ya da hipotezlerini sınamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve izlenen yoldur. Nicel araştırma yöntemlerinin içerisinde bulunan deneysel desenler ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini incelemeye yönelik yapılan araştırmalardır. Yapılan bu çalışmada zayıf deneysel modellerden olan tek grup ön-test ve son-test deseni kullanılmıştır. “Zayıf deneysel modeller, seçkisiz atamanın olmadığı tek grup desenler ile seçkisiz atama ve eşleştirmenin olmadığı karşılaştırmalı desenlerden oluşur”(avys.omu.edu.tr). Bu modelde seçilen tek bir grup vardır. Seçilen bu gruba araştırma ve uygulama öncesinde uygulanan test, belirli bir süre geçtikten sonra işlem sonrasında tekrar uygulanır. Uygulanan ön-test ve son-test sonuçları arasındaki fark incelenerek grup hakkında bilgi edinilir.

Evren ve Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlatma becerilerinin geliştirilmesinde iletişimsel yaklaşımın etkisini araştıran ve etkinlik örnekleri sunan bu çalışmanın uygulama grubunu, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER`de 2020-2021 eğitim-öğretim yılının kasım ayında Türkçe öğrenimi gören B2 seviyesindeki uluslararası 8 öğrenci oluşturmaktadır. İletişimsel yaklaşım odaklı etkinliklerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması ve uygulanması için orta düzey-B2 grubu öğrencileri seçilmiştir. Çalışma grubu, olasılıklı olmayan örnekleme metotlarından amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. “Olasılıklı olmayan örnekleme, nitel araştırma çalışmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğer bir örneklemin seçimi, araştırmacının evren ile ilgili kendi bilgilerine veya çalışmanın amacına bağlı ise, bu tür örnekleme olasılıklı olmayan (amaca yönelik) örneklemedir” (Marczyk vd., 2005`ten akt. Baltacı, 2018). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı öncelikle evrendeki çeşitlilik içinden araştırmanın varyasyonlardan ilgilendiği bir tanesini belirler (Marshall & Rossman, 2014`ten akt. Baltacı, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı, araştırma amacına en uygun örnekleme evreni içerisinden seçer (Özdemir, 2013). Amaca uygun seçilen örneklem, tüm evreni temsil etmez. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde yapılan bu çalışmada tüm yabancı öğrenciler ve tüm düzeyler değil de Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER`de amaca uygun olarak B2 kurundaki bir sınıf seçilmiştir. Örneklem bu sınıf olduğu için, sonuçlar araştırmanın amacını ve üzerinde çalışılan B2 sınıfı örnekleme bazında yorumlanır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo 3`te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		Senegal	Çad	Somali	Afganistan	Toplam
Erkek	n	1	0	1	1	3
	%	33.3	0.0	33.3	33.3	100
Kadın	n	4	1	0	0	5
	%	80.0	20.0	0.0	0.0	100
Toplam	n	5	1	1	1	8
	%	62.5	12.5	12.5	12.5	100

Tablo 3'e bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin 5'i (62,5) Senegal; 1'i (12,5) Çad, 1'i (12,5) Somali ve 1'i (12,5) Afganistan ülkelerinden ülkemize gelmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin 3'ü (37,5) erkek ve 5'i (62,5) kadındır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları ülkelere göre yaş dağılımı tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Yaşadıkları Ülkelere Göre Yaş Dağılımı

		Senegal	Çad	Somali	Afganistan	Toplam
18 Yaş	N	2	0	0	0	2
	%	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0
19 Yaş	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0
20 Yaş	N	1	1	0	0	2
	%	50.0	50.0	0.0	0.0	100.0
21 Yaş	N	1	0	1	0	2
	%	50.0	0.0	50.0	0.0	100.0
22 Yaş	N	0	0	0	1	1
	%	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0
Toplam	N	5	1	1	1	8
	%	62.5	12.5	12.5	12.5	100.0

Tablo 4.' e bakıldığında yabancı dilde Türkçe öğrenen öğrencilerin 2'sinin (25,0) 18 yaşında, 1'inin (12,5) 19 yaşında, 2'sinin (25,0) 20 yaşında, 2'sinin (12,5) 21 yaşında ve 1'inin (12,5) 22 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma boyunca veri toplamak için kullanılan araçlar, yöntemler bu bölümde yer almaktadır. Veri toplama araçları olarak öğrencilerin sekiz haftalık ve haftada iki ders saati olan uygulama başlangıcında ve sonunda durumlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanan ön test-son test niteliğindeki konuşma tutum ve konuşma kaygısı ölçeği, yazma tutum ve yazma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik kanıtları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırma başlangıcında öğrencilerin özelliklerine ulaşabilmek için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırma başlangıcında ve sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iletişimsel yaklaşım kapsamında Türkçe dil gelişimlerinin tespiti için ön test-son test niteliğinde yazma kaygısı ve tutum ölçeği; konuşma kaygısı ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen dil düzeylerine uygun olarak ve incelenen verilerden hareketle iletişimsel yaklaşımın ilkelerine uygun yeni etkinlik örnekleri oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinlik örnekleri, yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. İletişimsel yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlik örnekleri sunan bu çalışmada, etkinlik örnekleri sunulurken iletişimsel yaklaşımda kullanılan dil öğretim tekniklerden faydalanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgi formunda, öğrencilerin kişisel bilgilerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşadıkları ülke, yaşı, ana dili, bildiği yabancı diller sorulmuş ve yanıtlamaları istenmiştir. Kişisel bilgi formundaki bilgilerle öğrencilerin kaygı ve tutumlarına neden olabilecek değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Uygulama başında ve sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ön test-son test olarak uygulanan bu ölçek Topçuoğlu Ünal ve Üzer (2017) tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan bu ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, konuşmaya yönelik tutum belirlemek amacıyla ilgi ve sevgi başlığı altında 20 maddelik bir testten oluşmaktadır. Testteki maddeler, öğrencilerin anlayabileceği düzeyde Türkçedir. Test maddeleri “ tamamen katılıyorum(5), katılıyorum(4), kararsızım(3), katılmıyorum(2), hiç katılmıyorum(1) “ olarak puanlanmıştır. Testin ikinci kısmı olan kaygı bölümü ise ölçeğe alınmamış, sadece ilgi ve sevgi kısmı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık kat sayısı 0,812 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ilgi ve sevgi bölümü için .865 olarak bulunmuştur. Bulunan sonuçlarda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılabilir (Avcı, 2019).

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği

Uygulamanın başlangıcında ve sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ön test- son test olarak uygulanan bu ölçek Özdemir (2013) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu ölçek, kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), yorum yok(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5) olmak üzere beş maddeden oluşur. Toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Buna göre korelasyon değerleri $r=.32(m18)$ ile $r=.68(m26)$ arasında ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin t değerleri anlamlı olup tüm maddeler için madde toplam korelasyon değerleri arasında değişmektedir. Korelasyon değerlerine bakıldığında ise ölçeğin ölçmek istediği

ile her bir maddede ölçülmeye çalışılan özelliğin örtüştüğü ve maddelerin ölçekte yer alabilecek özellikte olduğuna yani geçerli olduğuna ulaşılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .80 değerini göstermektedir (Özdemir, 2013).

Yazma Becerisi Tutum Ölçeği

Uygulama başında ve sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçek, Erdem (2007) tarafından ilkokul öğrencilerinin İngilizce yazma becerisine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Daha sonra Erarslan (2011) tarafından üniversitede İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma tutumlarını belirlemek üzere düzenlenmiştir. Ölçek toplam 28 maddeden meydana gelmektedir. Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine düzenlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı ,91 olarak bulunmuştur (Akbulut, 2016).

Yazma Becerisi Kaygı Ölçeği

Uygulama başlangıcında ve sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarının ölçülmesini amaçlayan bu ölçek, toplam 26 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek Daily ve Miller (1975) tarafından oluşturulmuştur. Zorlu ve Özbay (2011), ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapmıştır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersine puanlama yapılmıştır. Ölçme aracının KMO değeri ,91 iç tutarlılık katsayısı ,901 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde toplam test korelasyonları ,33 ile ,67 olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak belirlenmiştir (Akbulut, 2016).

Veri Toplama Süreci

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER B2 düzeyindeki 8 öğrenci ile yapılan çalışma, TÖMER binasındaki dil sınıfında yapılmıştır. Sekiz hafta boyunca her hafta bir gün ve iki ders saati olmak üzere toplamda 16 saatlik bir çalışma yapılmıştır. Araştırma başlangıcında ve sonunda ön-test, son-test olarak ölçekler uygulanmıştır. Uygulama, sınıfta görevli yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Yapılan uygulamadaki etkinlikler grupla birlikte gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Analizlerde gerekli bütün betimsel istatistiksel ölçüler ve veri gruplarının türüne göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon, Tek Boyutlu Varyans Analizi, İlişkili Ölçümler İçin T-Testi ve Tek Örneklem İçin Kay-kare Testi çözümlmeleri yapılmıştır. Çözümlmeler için, 05 önem düzeyi benimsenmiştir.

Veri dağılımının normalliği incelenmiş ve gerekli test teknikleri belirlenmiştir. Veri dağılımının normalliğini incelemek amacı ile yapılan analizler sonucunda yaşadığı ülke değişkeni için basıklık değeri (,62) ve çarpıklık değeri (1,35)dir. Ana dil değişkeni için basıklık değeri (,62) ve çarpıklık değeri (1,35); bildiği yabancı diller için basıklık değeri (1,10) çarpıklık değeri (1,12) ve yaş değişkeni için basıklık değeri (-1,18) ve çarpıklık değeri (-,09) olarak hesaplanmıştır. Fakat cinsiyet değişkeni için basıklık değeri (-,64) ve çarpıklık değeri (-2,24) olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin veri dağılım normalliklerine bakıldığında ise yazma kaygısı ölçeğinin basıklık değeri (-,31) ve çarpıklık değeri (,34) olarak hesaplanmıştır. Yazma tutum ölçeğinin basıklık değeri (1,49) ve çarpıklık değeri (-,51); konuşma tutum ölçeğinin basıklık değeri (1,12) ve çarpıklık değeri (-,87) ve konuşma kaygısı ölçeğinin basıklık değeri (-1,43) ve çarpıklık değeri (,12) hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), verilerin normal dağılıma sahip olabilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 değer aralığında olması gerektiğini belirtmiştir. Cinsiyet değişkeni dışındaki verilerin normal dağılıma sahip olduğu ve varyansların homojenliği şartını sağladığı saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma kaygısı, yazma tutumu, konuşma tutumu ve konuşma kaygısı ile değişkenler arasındaki anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek Tek Boyutlu Varyans Analizi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen cinsiyet değişkeni ile ilgili analizlerde ise Parametrik Olmayan Test yöntemlerinden Mann-Whitney U Testi Kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma kaygıları, yazma tutumları, konuşma tutumları ve konuşma kaygılarının gelişimlerini izlemek amacıyla İlişkili Örneklemeler için T-Testi (Paired Samples T-Test) kullanılmıştır.

- İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır.

- Tek Boyutlu Varyans Analizi, ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak sıfırdan farklı olup olmadığını test etmek üzere kullanılmaktadır.
- İlişkili Örneklem için T-Testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2016).

Ölçeklerden elde edilen veriler tek tek incelenerek bilgisayar ortamında Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programına (SPSS; Statistical Package for the Social Science) aktarılarak gerekli analizler yapılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma kaygıları, yazma tutumları, konuşma tutumları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucuna yönelik sahip olunan veriler ve bu verilerle gerçekleştirilen analizlere ait bulgular yer almaktadır. Ayrıca ulaşılan sonuçlar ile alan yazındaki çalışmalar karşılaştırılmış, destekleyici ve ayırıcı yönleri üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı

Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Betimsel Analizi

Ölçekler	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Yazma Kaygısı	8	2.72	4.24	3.38	.50
Yazma Tutumu	8	2.38	4.11	3.33	.51
Konuşma Kaygısı	8	2.81	3.53	3.18	.30
Konuşma Tutumu	8	3.40	4.18	3.85	.24

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde yazma kaygısına ait en düşük 2,72 puan, en yüksek 4,24 puan; standart sapması ,50 ve puanların ortalaması 3,38'dir. Yazma tutumuna ait puan ortalamaları ise en düşük 2,38 puan, en yüksek 4,11 puan; standart sapması ,51 ve puanların ortalaması 3,33'dür. Konuşma kaygısına ait en düşük 2,81 puan, en yüksek 3,53 puan; standart sapması,30 ve puanların ortalaması 3,18'dir. Konuşma tutumuna ait en düşük 3,40 puan, en yüksek 4,18 puan; standart sapması ,24 ve puanların ortalaması 3,85'dir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında konuşma tutumlarının oldukça yüksek olduğu fakat yazma tutumu, yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyetlerine göre analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yazma Kaygıları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yazma Kaygısı	Erkek	3	5.33	16.00	5.00	.46
	Kadın	5	4.00	20.00		

Tablo 6' da görüldüğü üzere öğrencilerin yazma kaygıları, cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$U=5,00$, $p> .05$].

Ölçeğin geneline bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı düzeylerinde farklılık yaratacak bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Maden, Dincel, Maden (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını inceledikleri çalışmada kız ve erkek öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmayı destekler niteliktedir. Kılınç, Aytan, Ünlü (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının inceledikleri çalışmada öğrencilerin türkçe yazma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonucun yapılan bu çalışmadan farklı olmasının nedeni olarak öğrencilerin kültürü, derse karşı tutumu, ölçme araçları, öğretmen tutumu ve davranışı olarak gösterilebilir. Akbulut (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının incelediği çalışmasında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin toplam yazma kaygı puanı ve kaygı alt puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Bu sonuç, yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir. Güneyli ve Gökçebağ (2018), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerinin inceledikleri çalışmada cinsiyet değişkeninin kaygı açısından bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Barış ve Şen (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının inceledikleri çalışmada erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin yazma kaygı

düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya koymuşlardır. Ulaşılan sonuç, yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Özdemir (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında kız ile erkek öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit etmiştir. Tespit edilen sonuç, yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. İpek (2020), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ve kaygılarının incelediği çalışmasında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir saptamamıştır. Ulaşılan sonuçlar, yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğrencilerin yazma kaygılarının ana dillerine, yaşadıkları ülkelere, sahip oldukları yabancı dil sayısına ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ana dil	Gruplar Arası	.26	4	.06	.13	1.00
	Gruplar İçi	1.46	3	.49		
	Toplam	1.72	7			
Yaşadıkları Ülke	Gruplar Arası	.26	4	.06	.13	1.00
	Gruplar İçi	1.46	3	.49		
	Toplam	1.72	7			
Sahip oldukları Yabancı Dil	Gruplar Arası	1.34	3	.45	4.65	.09
	Gruplar İçi	.38	4	.10		
	Toplam	1.72	7			
Yaş	Gruplar Arası	.26	4	.06	.13	.97
	Gruplar İçi	1.46	3	.49		
	Toplam	1.72	7			

Öğrencilerin yazma kaygılarının ana dilleri ve yaşadıkları ülkeler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,4)=,13, p>.05$]. Öğrencilerin yazma kaygıları ile sahip oldukları yabancı dil sayısı ve yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur [$F(3,4)= 4,65, p>.05$] [$F(4,3)=,13, p>.05$]. Ulaşılan bu sonuçlara göre öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının ana dili, yaşadığı ülke, yaş, bilinen yabancı dil sayısından etkilenmediği

sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucun alan yazında yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Maden, Dincel ve Maden (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin uyrukları ile yazılı anlatım sürecinde duydukları kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yaptıkları çalışmada öğrencilerin kullandıkları alfabeye göre Türkçe yazma kaygılarının değiştiğini belirtmişlerdir. En düşük yazma kaygısına sahip öğrencilerin Latin alfabesi kullanan öğrenciler olduğu, en yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin ise Arap alfabesi kullanan ülkelerden gelen öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin ağırlıklı olarak Latin alfabesi kullanmasından ve aynı dil ailesine sahip olmasından dolayı, ana dil ve ülke değişkenine göre bir farklılığa rastlanmadığı ileri sürülebilir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin yabancı dil değişkeni açısından yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, yapılan bu çalışma ile örtüşür niteliktedir. Akbulut (2016), tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının incelendiği çalışmada öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında ana dil farklılığından kaynaklanan anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Yapılan çalışmada yer alan öğrencilerin konuştukları dillerin İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça ve diğer diller grubundan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin alfabe farklılığından dolayı kaygıları yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin ağırlıklı olarak Latin alfabesi kullanmasından dolayı yazma kaygılarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ülke değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada yer alan öğrencilerin geldikleri dil ailelerinin farklı olmasından dolayı bu sonuca ulaşıldığı belirtilmiştir. Ulaşılan sonucun yapılan bu çalışmadan farklılık göstermesinin nedeni ise öğrencilerin dil aileleri benzerlik göstermesi olduğu söylenebilir.

Kılınç, Aytan, Ünlü (2016), tarafından öğrencilerin yazma kaygılarının incelendiği çalışmada, yaş değişkeninin yazma kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada öğrenci yaş grupları birbirinden farklılık göstermektedir. Yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin yaşları birbirine yakındır. Güneyli ve Gökçebağ (2018), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı

düzeylerini inceledikleri çalışmada yaş değişkeninin kaygı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada başka yabancı dil değişkeninin kaygı açısından anlamlı bir farklılık görülmediği ortaya konulmuştur. Ulaşılan sonuçlar, yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir. Demir (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öz yeterlik ve kaygılarının incelediği çalışmasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmediğini sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuç, bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. İpek (2020), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ve kaygılarını incelediği çalışmasında Türkçe yazma kaygısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Dalcı (2020), tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının incelendiği çalışmasında yaş değişkeninin yazma kaygısı genel boyutunda farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yine aynı çalışmada, bilinen yabancı dil değişkeninin yazma kaygısı genel boyutunda farklılığı anlamlı olarak bulunmuştur. Bildiği yabancı dil sayısı 1 olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, daha fazla yabancı dil bilen öğrencilerden fazla olduğu belirtilmiştir. Ulaşılan sonucun bu çalışmadan farklı olmasının nedeni ise öğrencilerin bildikleri yabancı dillerin alfabe farklılığından dolayı Türkçe yazmayı kolaylaştırmaması ya da herhangi bir etkisinin olmaması ileri sürülebilir.

Öğrencilerin Yazma Tutumunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin yazma tutumlarının cinsiyetlerine göre analizi tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.Öğrencilerin Yazma Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yazma	Erkek	3	5.67	17.00	4.00	.30
Tutumu	Kadın	5	3.80	19.00		

Tablo 8` de görüldüğü üzere öğrencilerin yazma tutumları, cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$U=4,00$, $p> .05$]. Ulaşılan bu sonuca göre Türkçe öğretiminde yazma tutumunun cinsiyet değişkeninden

etkilenmediği sonucuna ulaşılır. Alan yazında yapılan araştırmanın bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Akbulut (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarını incelediği çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yazma tutumlarında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Kaplan (2018), Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarının öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisinin incelediği çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve puanlarında cinsiyet değişkenine yönelik bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Akhmadjonov (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının incelediği çalışmada Türkçe yazma yönelik tutumda cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, yapılan bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin yazma tutumlarının ana dillerine, yaşadıkları ülkelere, sahip oldukları yabancı dil sayısına ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9.Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ana dil	Gruplar Arası	.78	3	.26	1.01	.47
	Gruplar İçi	1.02	4	.26		
	Toplam	1.80	7			
Yaşadıkları Ülke	Gruplar Arası	.78	3	.30	1.01	.47
	Gruplar İçi	1.02	4	.30		
	Toplam	1.80	7			
Sahip oldukları Yabancı Dil	Gruplar Arası	.77	3	.26	1.00	.48
	Gruplar İçi	1.03	4	.26		
	Toplam	1.80	7			
Yaş	Gruplar Arası	1.16	4	.29	1.36	.42
	Gruplar İçi	.64	3	.21		
	Toplam	1.80	7			

Tablo 9’da görüldüğü uluslararası öğrencilerin gibi yazma tutumlarının ana dilleri ve yaşadıkları ülkeler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,4) = .11, p > .05$]. Ayrıca öğrencilerin yazma tutumları sahip oldukları yabancı dil sayısı ve yaşları bakımından da istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir [$F(3,4)= 1,00, p>.05$] [$F(4,3)= 1,36, p>.05$]. Ulaşılan bu sonuca göre yazma tutumunun ana dili, yaşadıkları ülkeler, yaş, bilinen yabancı dil sayısına göre bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Göçer (2009), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin geldikleri ülkeye göre tutumlarında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Akbulut (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının incelediği çalışmasında yazmaya yönelik tutum düzeyleri arasında ana dili değişkeninin neden olduğu anlamlı farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise sınıftaki öğrencilerden ana dili Arapça olanların Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının alfabe farklılığından dolayı düşük olmasıdır. Bu çalışmada ise ana dili değişkeni açısından yazma tutumunda bir farklılık saptanmamıştır; çünkü öğrencilerin çoğu Latin alfabesini kullanmaktadır. Kaplan (2018), Türkçe yazma çalışmalarının yabancı öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisini incelediği çalışmasında, Türkçe yazmaya yönelik tutumda ana dilleri değişkeni bakımından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada yazmaya yönelik tutumda yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Ortaya konulan bu sonular, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Konuşma Tutumunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin konuşma tutumlarının cinsiyetlerine göre analizi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Konuşma Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Konuşma Tutumu	Erkek	3	4.67	14.00	7.00	.88
	Kadın	5	4.40	22.00		

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrencilerin konuşma tutumları, cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$U=7,00, p> .05$].

Ulaşılan bu sonuca göre, Türkçe konuşma tutumu ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki yoktur; cinsiyet, Türkçe konuşma tutumunda etkili bir unsur değildir. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Akhmadjonov (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum ve motivasyonlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin Türkçe konuşma tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç, yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki öğrencilerin konuşma tutumlarının ana dillerine, yaşadıkları ülkelere, sahip oldukları yabancı dil sayısına ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 11.Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ana dil	Gruplar Arası	.15	3	.05		
	Gruplar İçi	.24	4	.06	.83	.54
	Toplam	.39	7			
Yaşadıkları Ülke	Gruplar Arası	.15	3	.05		
	Gruplar İçi	.24	4	.06	.83	.54
	Toplam	.39	7			
Sahip oldukları Yabancı Dil	Gruplar Arası	.21	3	.07		
	Gruplar İçi	.18	4	.04	1.62	.32
	Toplam	.39	7			
Yaş	Gruplar Arası	.21	4	.05		
	Gruplar İçi	.18	3	.06	.87	.57
	Toplam	.39	7			

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin konuşma tutumlarının ana dilleri ve yaşadıkları ülkeler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,4) = .83, p > .05$]. Ayrıca öğrencilerin konuşma tutumlarının sahip oldukları yabancı dil sayısı ve yaşları bakımından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir [$F(3,4) = 1,62, p > .05$] [$F(4,3) = .87, p > .05$]. Ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin konuşma tutumları ile ana dilleri, yaşadıkları ülkeler ve

yaş değişkenleri ile arasında bir ilişki olmadığı anlamına gelir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmayı destekleyen ya da çürüten araştırmaya rastlanılmamıştır.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyetlerine göre analizi tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Konuşma Kaygıları İle Cinsiyetleri Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Konuşma	Erkek	3	4.67	14.00	7.00	.88
Kaygısı	Kadın	5	4.40	22.00		

Tablo 12'de öğrencilerin konuşma kaygıları, cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$U=7,00$, $p> .05$]. Ulaşılan bu sonuca göre, konuşma kaygısı üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi yoktur. Alan yazın incelediğinde bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur:

Sallabaş (2012), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının incelediği çalışmasında erkek ile kız öğrenciler arasında Türkçe konuşma kaygısında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Özdemir (2013), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının incelediği çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin konuşma kaygılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Melanlıoğlu ve Demir (2013), konuşma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin inceledikleri çalışmada öğrencilerin konuşma kaygısının cinsiyet değişkeninde bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Şen ve Boylu (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının inceledikleri çalışmada öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmalarda ortaya konulan bu sonuçlar, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşür niteliktedir. Gökhan (2020), Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının öz yeterliklerine olan etkisini incelediği çalışmasında Türkçe konuşma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı taşımaktadır. Ulaşılan bu sonucun, yapılan araştırmadan farklı olmasının nedeni olarak öğrencilerin kültürü,

sınıfta uygulanan yöntem, yaş, öğretmen tutumu vb. faktörlerin etkili olduğu gösterilebilir.

Öğrencilerin konuşma kaygılarının ana dillerine, yaşadıkları ülkelere, sahip oldukları yabancı dil sayısına ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 13’ te gösterilmiştir.

Tablo 13.Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ana dil	Gruplar Arası	.13	3	.04	.69	.60
	Gruplar İçi	.25	4	.06		
	Toplam	.38	7			
Yaşadıkları Ülke	Gruplar Arası	.13	3	.04	.69	.60
	Gruplar İçi	.25	4	.06		
	Toplam	.38	7			
Sahip oldukları Yabancı Dil	Gruplar Arası	.30	3	.10	5.8	.06
	Gruplar İçi	.07	4	.02		
	Toplam	.37	7			
Yaş	Gruplar Arası	.21	4	.06	1.15	.47
	Gruplar İçi	.18	3	.05		
	Toplam	.39	7			

Tablo 13’te öğrencilerin konuşma kaygılarının ana dilleri ve yaşadıkları ülkeler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,4)=.69$, $p>.05$]. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının sahip oldukları yabancı dil sayısı ve yaşları bakımından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir [$F(3,4)= 5,80$, $p>.05$] [$F(4,3)= 1,15$, $p>.05$]. Ulaşılan bu sonuca göre, öğrencilerin konuşma kaygılarının ana dili, bulundukları ülke, yaş, bildikleri yabancı diller değişkeninden etkilenmedikleri sonucuna ulaşılır. Alan yazında bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Sallabaş (2012) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygısının incelediği çalışmasında öğrencilerin geldikleri kıtaya göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Özdemir (2013), Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının incelediği çalışmada öğrencilerin konuşma kaygılarında ana dil değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca yine bu çalışmada Türkçe konuşma kaygısı bildikleri diğer yabancı diller değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Melanlıoğlu ve Demir (2013), konuşma kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliğinin inceledikleri çalışmada öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları ile ülke değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Şen ve Boylu (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının inceledikleri çalışmada farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar, yapılan bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Gökhan (2020), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının konuşma öz yeterliklerine etkisinin incelediği çalışmada Türkçe konuşma kaygısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni ise sınıftaki öğrencilerin 18-30 yaş aralığında, çeşitli yaş gruplarına dağılımı olarak gösterilebilir. Yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin yaşları birbirine daha yakındır.

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin ön test ve son test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Yazma Kaygısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön-test	8	3.10	.33	7	1,74	.13
Son-test	8	2.76	.39			

Öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonucunda yazma kaygılarında anlamlı bir artış bulunamamıştır. [$t(7)=1,74$, $p>05$.]. Öğrencilerin etkinlik öncesi yazma kaygı puanlarının ortalaması 3,10 puan iken, iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonrasında 2.76 puana düşmüştür. Buna dayanarak iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinliklerin yazma kaygısını istatistiksel olarak anlamlı derecede düşürmemesine rağmen, yazma kaygısını düşürmeye yardımcı bir etkinlik olduğu sonucuna ulaşılabilir. İletişimsel yaklaşım temelli etkinliklerin yazma kaygısının

anlamli derecede düşürmemesinin nedeni olarak etkinliklere ayrılan sürenin kaygının azaltılmasına etki edecek kadar uzun bir süre olmadığı gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılım sağlamayı, devamsızlık nedeniyle etkinliklerden verim alamamaları da iletişimsel yaklaşımın kaygı düzeyinde düşüş olmamasına neden olmuş olabilir.

Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalardan söz edilebilir:

Tuncel (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının incelediği çalışmasında, öğrencilerin verilen kurs sonunda yazma kaygısı taşıyan öğrenci sayısında son testte düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerin özel yazma uygulamalarının yazma kaygısına olan etkisi incelenmiştir. Özel yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda etkinliklerden önceki ve sonraki yazma eğilimleri ve yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yazma kaygısında düşüş yaşandığı saptanmıştır. Kaplan (2018), yapılan otantik yazma çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisinin incelediği çalışmasında, yazma etkinliklerinin uygulandığı çalışma grubunun yazma kaygısı son-test puanlarında düşüş olduğu, yani kaygılarının azaldığı ortaya konulmuştur. Türkben (2019) yapılan yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelemiştir. Yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı deney grubuna uygulanan yazma kaygısı son test ölçeği puanlarının düştüğü ortaya konulmuştur. Aydın ve Cigerci (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının inceledikleri çalışmada, dijital hikâye yazma uygulamaları sonunda deney ve kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin son-testteki kaygı puanları, kontrol grubuna oranla daha düşüktür. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Yazma Tutumu Ön Test-Son Test Sonuçları

Öğrencilerin yazma tutumu ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Yazma Tutumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön-test	8	3.25	.74	7	-.51	.62
Son-test	8	3.40	.52			

Öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonucunda yazma tutumlarında anlamlı bir artış bulunamamıştır [$t(7)=-.51$, $p>.05$.] Fakat öğrencilerin etkinlik öncesi yazma kaygı puanlarının ortalaması 3,25 iken, iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonrasında 3,40'a yükselmiştir. Böylece iletişimsel yaklaşım temelli yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede artırmamasına rağmen yazma tutumlarını artırmaya yönelik etkinlik olarak gösterilebilir. Öğrencilerin yazma tutumlarında anlamlı derecede artma olmayışının sebebi etkinliklere ayrılan zamanın kısıtlı olmasıdır. Duyuşsal alanda değişikliklerin olması için uzun bir zaman gerekli iken etkinliklere ayrılan ders saati sınırlıdır. Öğrencilerin derse devam konusunda süreklilik göstermemesi, derse katılımlarının sürekli olmayışı, yapılan etkinliklerin ilgilerini çekmeyişi de yazma tutumlarının artmamasına neden olarak gösterilebilir.

Alan yazın incelendiğinde iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin yazma tutumunu olumlu yönde etkilediğini destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Melanlıoğlu ve Demir Atalay (2016), yansıtıcı günlüklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliliklerine olan etkisini inceledikleri çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yazma öz yeterliliklerinde alt boyutlarda anlamlı farklılık bulmuştur. Taşdemir (2017), özel yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerin yazma eğilimlerini incelediği çalışmada, özel yazma etkinlikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimleri olumlu artış göstermiştir. Baş ve Turhan (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web2.0 araçlarının yazma becerisine olan etkisini inceledikleri çalışmada iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Kaplan (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin otantik yazma etkinliklerinin yazma tutumlarına olan etkisi incelemiştir. Yapılan ön-test ve son-test doğrultusunda çalışma grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları olumlu yönde artmıştır. İncelenen çalışmalardaki sonuçlar, yapılan bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Öğrencilerin konuşma kaygısı ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ön-test	8	3.33	.42	7	1.03	.34
Son-test	8	3.04	.55			

Öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonucunda konuşma kaygılarında anlamlı bir azalma bulunamamıştır [$t(7)=1.03$, $p>.05$]. Fakat öğrencilerin etkinlik öncesi konuşma kaygı puanlarının ortalaması 3,33 iken, iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonrasında 3,04’e düşmüştür. Bu bulgu ile iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinliklerin konuşma kaygısını istatistiksel olarak anlamlı derecede azaltmamasına rağmen konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik etkinlikler olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin konuşma kaygılarının anlamlı olarak azalmamasının nedeni ise duyuşsal alanda oluşacak değişikliklerin uzun bir zaman alması ancak etkinliklere ayrılan zamanın kısıtlı olması olarak gösterilebilir. Ayrıca sınıfın normal ders akışında da iletişimsel yaklaşım temelli örneklerle yer verilmiş olmasından dolayı, uygulanan etkinlik örnekleri öğrencilerin dikkatini çekmemiş olabilir. Alan yazın incelendiğinde iletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda konuşma kaygısının azaldığını destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Kılıçarslan (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine olan etkisinin incelediği çalışmada, uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Karateke Bayat (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına olan etkisini incelediği çalışmada, öğrencilerin kaygılarının azaldığı tespit etmiştir. Avcı (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın konuşma tutum ve başarısına etkisini incelediği çalışmada, iletişimsel yaklaşımın uygulandığı deney grubunda uygulama sonrası kaygı düzeyleri azaldığı sonucuna ulaşmıştır. İnce (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran eğitiminin konuşma kaygısına olan etkisini incelediği çalışmada, uygulama sonucunda çalışma grubunun kaygılarının en aza indiğini tespit

etmiştir. Kaya (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 düzeyinde konuşma becerisinde kullanılmasını incelediği çalışmada iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıflarda süreç sonunda öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığı, konuşma verimliliğinin ve kalıcılığının arttığı ortaya koymuştur. Yavuz ve Okur (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisine olan etkisini incelediği çalışmada, eğitsel oyunların konuşma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, yapılan bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Konuşma Tutumu Ön- Test ve Son-Test Sonuçları

Öğrencilerin konuşma tutumu ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Konuşma Tutumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön-test	8	3.77	.32	7	-.93	.38
Son-test	8	3.93	.37			

Öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonucunda konuşma tutumlarında anlamlı bir artış bulunamamıştır [$t(7)=-.93$, $p>.05$]. Fakat öğrencilerin etkinlik öncesi konuşma tutumu puanlarının ortalaması 3,77 iken, iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinlikler sonrasında 3,93 puana yükselmiştir. Bu bulgu ile iletişimsel yaklaşımla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede artırmamasına rağmen artırmaya yönelik bir etkinlik olarak gösterilebilir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutumlarını anlamlı olarak artırmama nedeni olarak duyuşsal alanda meydana gelecek değişikliklerin uzun zaman gerektirmesi ancak etkinliklere ayrılan zamanın kısıtlı olması olarak gösterilebilir. Ayrıca yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmeyişi, öğrencilerin derse etkin katılım sağlayamamış olmaları da konuşma tutumunun artmamasına neden olarak gösterilebilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Avcı (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın konuşma tutum ve başarılarına etkisini incelediği çalışmada, deney grubu

öğrencilerinin uygulama sonrasında aynı düzeyde ilgi ve sevgi boyutuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın konuşma becerisine olan etkisini incelediği çalışmasında, iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıflarda süreç sonunda öğrencilerin konuşma tutum ve isteklerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalarda ortaya konulan bu sonuçlar, yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada, iletişimsel yaklaşım incelenmiştir. İncelenen yaklaşım doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile iletişimsel yaklaşımı temel alan etkinliklerle ders işlenmiştir. Öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında yapılan testler ile öğrencilerin tutum, kaygı seviyesi tespit edilmiş; tutum ve kaygı ölçeklerinin ön-test son-test karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu bulgulardan ve araştırma sorularından hareketle ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinde 8 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrenciler 5 Senegal, 1 Çad, 1 Somali ve 1 Afganistan; 3 erkek ve 5 kız olmak üzere toplam 8 öğrenci etkinliğe katılmıştır. Öğrencilerden 2 kişi 18, 1 kişi 19, 2 kişi 20, 2 kişi 21, 1 kişi 22 yaşındadır. Öğrencilerin Türkçe dışında bildikleri diller 4 dil bilen 2 öğrenci, 1 dil bilen 1 öğrenci, 2 dil bilen 3 öğrenci, 3 dil bilen ise 1 öğrencidir. Öğrencilerin devam konusunda belirli bir disiplin içerisinde olmayışı nedeniyle araştırmanın istikrarı için öğrenci katılımı sınırlı tutulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma kaygısına olan etkisi incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetleri yazma kaygısının artmasında veya azalmasında etkili bir unsur değildir. Öğrencilerin yaşı, ülkesi, ana dilleri, bildikleri yabancı dillerin yazma kaygısına etkisi incelendiğinde öğrencilerin yaşları, ülkesi, ana dilleri, bildikleri yabancı diller ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yaşı, ülkesi, ana dili, bildikleri yabancı dillerin yazma kaygısı üzerinde bir etkisi yoktur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma tutumuna olan etkisi incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile yazma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma tutumlarına herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yaşı,

ülkesi, ana dili, bildiği yabancı dillerin yazma tutumuna olan etkisi incelendiğinde ise öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, ülkesi, bildiği yabancı diller ile yazma tutumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin yaşı, ülkesi, ana dili, bildiği yabancı diller yazma tutumu üzerinde etkili faktör değildir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin cinsiyetlerinin konuşma kaygılarına olan etkisi incelendiğinde konuşma kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin cinsiyetlerinin konuşma kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı anlamına gelir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin cinsiyetlerinin konuşma tutumlarına olan etkisi incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile konuşma tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin cinsiyetlerinin konuşma tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı çıkarılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaşı, ülkeleri, ana dilleri, bildikleri yabancı dillerin konuşma tutumuna etkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yaşı, ülkeleri, ana dilleri, bildikleri yabancı diller konuşma tutumu üzerinde etkili olan faktör değildir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma ve yazma dil becerilerinde kaygı ve tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrencilere 8 haftalık, haftada 2 saat olmak üzere toplam 16 saat iletişimsel yaklaşımı temel alan etkinliklerle yabancı dil olarak Türkçe dersi işlenmiştir. Hem uygulama öncesinde hem de sonrasında öğrencilere konuşma ve yazma becerilerini ölçmeyi hedefleyen kaygı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Böylelikle iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Ölçeklerin ön-test ve son-test sonuçlarından hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma kaygısı ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t- testi sonucu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonucunda elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak çok büyük bir düşüş söz konusu olmasa da düşüşün olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli hazırlanan yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilerin yazma kaygısını düşürebilir niteliktedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma tutumları ön-test ve son-test ortalama puanları arasında farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonucu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak öğrencilerin yazma tutumları son-test puanları ön-teste göre artmıştır. Bu sonuca dayanarak iletişimsel yaklaşımı temel alan konuşma etkinlikleri öğrencilerin yazma tutumlarını artırıcı nitelikte olduğu savunulabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma kaygısı ön-test ve son-test ortalama puanları arasında farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonucu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat kaygı puanlarında son testte, iletişimsel yaklaşımla ders yapıldıktan sonra düşüş yaşanmıştır. Bu sonuç, iletişimsel yaklaşımı temel alan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin kaygılarını düşürmeye yardımcı nitelikte olduğunu gösterir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma tutumları ön-test ve son-test ortalama puanları arasında farkın anlamlılığı için yapılan t- testi sonucu arasında anlamlı bir artış tespit edilememiştir. Ancak öğrencilerin iletişimsel yaklaşımı temel alan etkinliklerin uygulanmasından sonra yapılan son testte konuşma tutum puanları artmıştır.

Yapılan bu çalışma ile iletişimsel yaklaşımın genel çerçevesi sunulmuştur. Buna dayalı olarak iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma ve yazma temel becerilerine tutum ve kaygı yönlerinden olan etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, iletişimsel yaklaşımın konuşma ve yazmada tutumunu artırıcı; konuşma ve yazma kaygısını ise azaltıcı nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle iletişimsel yaklaşımın sınıf içerisindeki etkileşimi, verimliliği, olumlu ortamı, kalıcılığı artırdığı sonucuna ulaşılabilir. Türkçeye karşı temel becerilerde ne kadar olumlu tutum geliştirilirse ve duyulan kaygı azalırsa dile karşı yaklaşma eğilimi o derece artar, Türkçede iletişim kurmaktan duyulan korku azalır. Öğrenci kendini daha rahat ifade etme gücü bulur. Konuşurken hata yapma korkusu taşımaz, hata yapsa bile en doğru veya doğruya yakın şekilde düzelterek ilişkin inanç taşır, doğruyu öğrenir. İşte tüm bu olumlu nedenlerden dolayı iletişimsel yaklaşımın temele alındığı bu çalışmada araştırmacı şu önerilerde bulunmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım, hedef dilde iletişim kurmayı odak noktası haline getiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım tüm dil

becerilerine aynı oranda ağırlık verir, sınıf içi etkinlikleri mümkün olduğu kadar gerçek hayata yaklaştırır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili iletişim kurma noktasında öğrencilere ve öğretmenlere yardımcı olabilir niteliktedir. Bu alanda çalışan ve araştırma yapan eğitimciler, iletişimsel yaklaşımdan faydalanabilirler.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kur başlangıcında öğrencilerin kaygı ve tutumlarına yönelik tespitler yapılmalıdır. Böylelikle süreç içerisinde öğrencinin sorun yaşayacağı unsurlar önceden tespit edilip giderilebilir. Öğrencinin hangi konuda kaygı yaşadığının ya da hangi konuda olumsuz tutum beslediğinin tespit edilmesi hem Türkçeye hem de içinde bulunduğu kültüre bakışı açısından çok önemlidir. Bu olumsuzlukların tespit edilip giderilmesi öğrencinin Türkçeyi sadece bir ders olmaktan çıkarıp etkili iletişim kuracağı bir dil haline getirmesi açısından önemlidir.
- İletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda iletişimsel yaklaşımla yapılan etkinlikler kaygıyı azaltıcı bir nitelik taşır. Bu nedenle Türkçe öğrenmeye engel teşkil edecek seviyede kaygı taşıyan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda iletişimsel yaklaşımı temel alan etkinliklerle kaygı seviyesi düşürülebilir, dersin verimliliği, öğrencilerin etkileşimi artırılabilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri, iletişimsel yaklaşımı temel alan etkinliklere yer vermelidir.
- İletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda iletişimsel yaklaşımla yapılan etkinlikler Türkçeye karşı tutumu olumlu seviyede artırıcı niteliktedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda dile karşı ön yargı, olumsuz tutumun tespit edilmesi durumunda iletişimsel yaklaşım ve etkinliklerinden faydalanılabilir. Böylelikle öğrenci hem dile hem de o dilin konuşulduğu topluma daha olumlu bir bakış açısıyla bakacaktır. Olumsuz tutumların giderilmesi öğrencinin, Türkçenin sadece bir dil dersi olmaktan çıkıp iletişim kurduğu, ait olduğu toplumun bir parçası haline gelmesi açısından önemlidir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı uygulama ve araştırma merkezlerinde öğrencilerin dili kullanmaya yönelik becerilerinin geliştirilmesi, kaygı düzeylerinin en aza indirilmesi, tutumlarının geliştirilmesi amacıyla öğrencilerle ilgili daha fazla araştırma yapılmalı, öğrenciler için ayrılan etkinlikler yoksa oluşturulmalı veya artırılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin hem kuruma hem de hedef dile olan eğilimleri yaklaşma niteliğinde olacaktır.

- Yapılan bu çalışmanın sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılar ve öğretmenlerin faydalanabileceği ve onlara yardımcı olabileceği düşünülen alternatif etkinlik örnekleri sunulmuştur. Bu alanda çalışma yapan araştırmacı ve öğretmenler, önerilen bu alternatif etkinlik örneklerinden faydalanabilirler.



KAYNAKÇA

- Abır, B. (2015). Anadolu imam hatip liselerinde Arapça dersine giren öğretmenlerin profilleri ve iletişimsel yaklaşımla Arapça öğretimine ilişkin farkındalıkları. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Akhmadjonov, K. (2019). Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Motivasyonları. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akpınar, D. ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. Dil Dergisi, 154, 21-36. DOI:10.1501/Dilder_0000000159
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi. 1(1), 89-100.
- Altundaş, P. (2012). Avrupa dil portfolyosu ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında Türkiye'de Korece Eğitimi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. Turkish Studies International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic. 5(3), 728-749. DOI:10.7827/TurkishStudies.1629
- Arı, Ş. (2008). Yabancılar Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım. Başkent Üniversitesi, 1.Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu. Ankara.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan Sorunlar: Bosna-Hersek Örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 169-182.

- Avcı, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği). Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ayan, Z. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(56), 468-476.
- Aydın, E. ve Cığerci, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi. Journal of History School, 45, 1078- 1097. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41513>
- Aytekin, Ç. (2011). Wiki uygulamalarına iletişimsel yaklaşım ile bir model önerisi. AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 2(5), 1-2. DOI:10.5824/13091581.2011.4.001.x
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma yöntemlerinde örnekleme yöntemi ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1(7), 231-274.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları(HÜTAD). 1, 19-30.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. Aydın Tömer Dil Dergisi, 4(2), 73-99.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O. Cinoğlu, M. (Editörler). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 113-143. İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Baştürk ve Taştepe (2013). Evren ve örneklem. S.Baştürk (Editör). Bilimsel araştırma yöntemleri 129-159. Ankara: Vize Yayıncılık
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(4), 107-133. DOI:10.7884/teke.100
- Büyükkarcı, K. (2006). Teaching phrasal verbs to freshman student at universities by using communicative approach. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (24. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Candaş Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-278.DOI:10.1501/Egifak_0000001185
- Dalcı, Z. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Daly, A. And Miller, M.D. (1975). The emprical development of an instrument to measure writing apprehension research in the teaching of English 9(3)
- Demir, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Deniz, G. ve Aydemir, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli dil bilim alanlarından hareketle iletişimsel yaklaşım doğrultusunda sınav hazırlanması. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 5, 77.94.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Dergisi. 29(29), 227-247.
- Diler, U. (2013). The communicative approach in English language classes: how they communicative are they? Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .
- Erarslan, A. (2011). Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine karşı algı ve tutumları ve yazma dersindeki tutum-başarı ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. Eurasian Journal of Educational Research (EJER). (28), 45-54.

- Ertan Dalak, H.D. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretiminde başarıya etkisi. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18), 23-48. DOI: 10.29000/rumelide.705499.
- Göçer, A.(2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. Dil Dergisi, 145, 28-47. DOI:10.1501/Dilder_0000000114
- Göçer, A. (2009). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanım işlevleri. International Journal of Languages`Education and Teaching, 5(4) ,1-16. DOI:10.18298/ijlet.2087
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Turkish Studies, 4(8), 1298-1313. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/Turkishstudies.1001
- Göçer, A. (2012). Dil kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi. 729(1), 50-57.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.17(2), 21-36.
- Göçer, A. ve Karadağ, F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumunun incelenmesi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 71-80. DOI:10.21666/muefd.686282
- Gökhan, O. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gökmen, E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. Dil Dergisi, 128, 69-77. DOI:10.1501/Dilder_0000000035
- Gümüş, M. (2012). Dil öğretiminde temel dil becerileri. <https://www.google.com/docplayer.biz.tr> sitesinden alınmıştır.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretimi yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8(15), 123-148.

- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(1), 1-27.
- Güneyli A. ve Gökçebağ D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların kaygı düzeylerinin incelenmesi. Turkish Studies,13(4), 669-683. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12757>
- Horwitz, K.,Horwitz, B., Horwitz, C.(1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
- İlgün, K. ve Nurlu, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan konuşma etkinliklerinin kültürlerarası iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. Türkiyat Mecmuası. 31(1), 225-257./DOI:10.26650/iuturkkiyat.862236
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 171-179. DOI: 10.29000/rumelide.1012525.
- İpek, S. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcan, A. (2007). Dil ve anadil olarak Türkçe üzerine. Erciyes Dergisi. 30 ,5-6.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (Editörler) (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Ankara: Nobel
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. Aydın TÖMER Dil Dergisi. 5(1), 119-138.
- İşisağ, K. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. Eğitim ve Bilim, 35(156). 192-204.
- Kaplan, T. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 8(3), 661-669.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi.1(1), 62-80.
- Karatay. H., Güngör, H., Çangal, Ö. (2018). Bosna-Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. The Journal of Kesit Academy, 4(16), 18-31.
- Karatay H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Graduate School of Social Sciences, 16(4), 204-214.
- Karateke Bayat, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi. Yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Karcic, A. ve Çetin, M.(2015). Yabancı dil öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna-Hersek Örneğinde). Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11) 971-986 DOI Number:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8496>
- Kaya, İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde uygulanması. Doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kılıçarslan, R. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi. Doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılınç, A., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Turkish Studies, 11(3), 1511-1526, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9252>
- Kılınç, N. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T.(2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. TheJournal of

Academic Social Science Studies International Journal of SocialScience, 8(13), 389-404.

Melanlioğlu, D. ve Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yerlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20 (3) , 697-721.

Maden, S. , Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(2) DOI: 10.7884/teke.488

Maden, S ve İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunları (Hindistan örneği). Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), 23-37.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. OPUS, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(15), 1426-1449. DOI:10.26466/opus.443945

Nasrın, M. (2015). İletişimsel yaklaşım algısına dair bir çalışma: Türkiye- İran vakası. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Oktay, Z. (2015). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim kurumlarında Arapça dersi öğretim programlarında iletişimsel yaklaşım. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbay M. ve Zorbay K.Z. (2011). Daily-Miller'in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 33-38.

Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. 21.yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. 4(10), 153-164.

Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 23 (2) , 351-364 .

Özdemir, E. (2013). Konuşma kaygısı kaynakları. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özkan, U.B. (2019). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkurt, C. (2016). Yabancı dil öğretim sürecinde iletişimsel dil öğretim yönteminin uygulanabilirliği konusundaki öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Peçenek, D. (1997). İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polatcan, F. Alyılmaz, S., Er, O. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 2528-9527. DOI:1026466/opus.535618
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 7(3), 2199-2218.
- Soğuksu, F. ve Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersine sınıf içi uygulamalara yansımaları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 468-492. DOI:10.17240/aibuefd.2018.-363881
- Şahin, A. (Editör). (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Şenel, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerin uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi. Yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3(1), 325-339. DOI:10.7884/teke.245
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (30) , 13-25.
- Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. International Journal of Language Education and Teaching. 1, 44-60.

- Şimşek, M. (2017, Şubat). Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında iletişimsel yöntemlerin uygulanması. International Conference on Education and Social Sciences, İstanbul, Turkey.
- Tabachnick, B. G. ve Fideli, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6. Baskı). Boston: Ally And Bacon.
- Takıl, N. F. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine olan etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanju, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için önerilen iletişimsel konuşma etkinlikleri. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temizöz, H. (2008). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tılfarlıoğlu, F. ve Arpacı, D. (2014). İngilizce ders kitabı Impulse hakkındaki öğrenci görüşlerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında incelenmesi. Electronic Journal of Education Sciences, 3(6).
- Topçuoğlu Ünal F. ve Özer, D. (2017). Konuşma becerisi tutum ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. 4. International Eurasian Educational Research Congress içinde. S.1871-1872. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Tuncel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. Turkish Studies, 9(5), 1987-2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6192>
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1233-1248. DOI:10.17860/mersinefd.344695.

- Türkben, T. (2019). The effects of creative writing pratices on the writing skills of student learning Turkish as a second language. Eurasian Journal of Educational Research(EJER). 83, 183-208
- Uçak, E. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretiminde kullandıkları iletişimsel yaklaşım türleri. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten. 65(1), 191-199.
- Yavuz, G. ve Okur, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 251-264. DOI: 10.29000/rumelide.1011405
- Yorulmaz, M. (2009). Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

EKLER

Tablo 18.Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:	
Ülke:	
Ana Dili:	
Bildiği Yabancı Diller:	
Yaş:	

Tablo 19.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilere Yönelik Konuşma Tutum Ölçeği

Aşağıdaki maddeler, konuşma becerisine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Lütfen kendinize uygun gördüğünüz maddeyi X işareti ile işaretleyiniz.



	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
İlgi-sevgi					
1)Konuşmanın dil gelişimim açısından faydalı olacağına inanırım.	5	4	3	2	1
2) Konuşmamın insanlarla iletişimimi geliştirdiğine inanırım	5	4	3	2	1
3)Konuşma ile ilgili yapılan etkinliklerden zevk alırım	5	4	3	2	1
4)Konuşmalarında anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya gayret ederim	5	4	3	2	1
5) Yerinde ve zamanında konuşmanın önemli olduğunu düşünürüm	5	4	3	2	1
6) Konuşma becerisinin herkes tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
7) Güzel konuşmanın hayatıma kolaylık sağladığına inanırım.	5	4	3	2	1
8)Konuşmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
9)Konuşurken karşımdaki kişilerden yeni sözcükler öğrenmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
10) Güzel ve etkili konuşma yapan kişilerin toplum tarafından iyi karşılandığına inanırım.	5	4	3	2	1
11) Konuşarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1
12)Düşüncelerimi anlatmakta yardımcı olduğu için konuşmaktan zevk alırım	5	4	3	2	1
13) Etkili bir konuşma ile insanları ikna edebileceğime inanırım	5	4	3	2	1
14)Konuşmanın insanları etkilemekte önemli olduğunu	5	4	3	2	1

düşünürüm					
15)Sözcüklerin telaffuzuna özen gösteririm	5	4	3	2	1
16)Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım	5	4	3	2	1
17) Konuşmanın insanın kişiliğini yansıttığına inanırım.	5	4	3	2	1
18) Konuşma becerimi geliştirmek için alıştırma yapmaktan hoşlanırım	5	4	3	2	1
19) Yeni öğrendiğim sözcük, deyim ve atasözlerini konuşmalarında kullanmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
20) Bilgili olduğum konularda konuşmayı severim.	5	4	3	2	1

Tablo 20.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği

Aşağıdaki ölçekte yer alan maddeler, konuşma kaygısını belirlemeye yönelik maddeler içermektedir. Lütfen kendinize en uygun olan maddeyi X işareti ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Yorum Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.	1	2	3	4	5
2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
3. Arkadaşlarımla her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Türkçe konuşsam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
6. Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9. Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.	1	2	3	4	5
13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum	1	2	3	4	5
15. Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum	1	2	3	4	5
17. Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5

Tablo 21. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

		Kesinlikle katılıyorum Strongly agree	Katılıyorum Agree	Kararsızım neutral	Katılmıyorum disagree	Kesinlikle katılmıyorum Strongly disagree
1	Türkçe yazmaktan kaçınırım. I avoid writing in Turkish					
2	Türkçede yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam. I have no fear of my writing in Turkish is being evaluated					
3	Türkçe derslerinde düşüncelerimi yazmayı sabırsızlıkla beklerim. I look forward to writing down my ideas in Turkish classes					
4	Türkçe derslerinde yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım. I am afraid of writing essays when I know they will be evaluated in Turkish classes					
5	Türkçe yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. Taking a Turkish composition course is a very frightening experience					
6	Türkçe derslerinde kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar. Handing in a composition makes me feel good in Turkish classes					
7	Türkçe derslerinde kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur. My mind seems to go blank when I start to work on my composition in Turkish classes					
8	Türkçe derslerinde düşünceleri yazarak ifade etmek zaman kaybı olarak görünüyor. Expressing ideas through writing seem to be a waste of time in Turkish classes.					
9	Türkçe derslerinde düşüncelerimi yazıyla ifade etmeyi severim. I like to write down my ideas in Turkish classes					
10	Türkçe derslerinde düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum. I feel confident in my ability to express my ideas clearly in writing in Turkish classes.					
11	Türkçe derslerinde yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider. I like to have my friends read what I have written in Turkish classes.					
12	Türkçe yazma konusunda gerginim. I'm nervous about writing in Turkish.					

13	Türkçe yazdıklarımın, arkadaşlarımla hoşlandıklarını düşünüyorum. People seem to enjoy what I write in Turkish.					
14	Türkçe yazmaktan zevk alıyorum. I enjoy writing in Turkish.					
15	Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde Türkçede yazıya dökemediğimi düşünüyorum. I never seem to be able to write down my ideas clearly in Turkish.					
16	Türkçe yazmak çok eğlencelidir. Writing in Turkish is a lot of fun.					
17	Daha derse girmeden Türkçe yazma dersinde başarısız olacağımı düşünüyorum. I expect to do poorly in Turkish composition classes even before I enter them.					
18	Türkçe derslerinde düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum. I like seeing my thoughts on paper in Turkish classes.					
19	Türkçe derslerinde yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir. Discussing my writing with others is enjoyable in Turkish classes.					
20	Türkçe yazma dersinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum. I have a terrible time organizing my ideas in a Turkish composition course.					
21	Türkçe bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum. When I hand in a Turkish composition, I know I'm going to do poorly.					
22	Türkçede iyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır. It's easy for me to write good Turkish compositions.					
24	Türkçe derslerinde diğer arkadaşlarımla kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum. I don't think I write as well as most other people in Turkish classes.					
25	Türkçe kompozisyonlarımla değerlendirilmesinden hoşlanmam. I don't like my Turkish compositions to be evaluated.					
	Türkçe yazılı anlatımda iyi değilim. I'm not good at writing in Turkish.					

Tablo 22. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

		Kesinlikle katılıyorum Strongly agree	Katılıyorum Agree	Kararsızım Neutral	Katılmıyorum Disagree	Kesinlikle katılmıyorum Strongly disagree
1	Türkçede yazma becerimi mümkün olduğunca geliştirmek isterim. <i>I want to improve my writing skill in Turkish as much as possible.</i>					
2	Türkçe yazma, önem verilmesi gereken dil becerilerinden biridir. <i>Writing in Turkish is one of the significant language skills</i>					
3	Türkçe yazma dersinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissedirim. <i>I feel nervous and unhappy in Turkish writing course</i>					
4	Türkçede yazma becerimi geliştirmek ilgimi çekmez. <i>I am not interested in improving my Turkish writing skills.</i>					
5	Türkçe yazmayı öğrenmek bana çok eğlenceli gelir. <i>I find it enjoyable to learn writing in Turkish.</i>					
6	Türkçe yazma becerileri haftalık ders saatinin azaltılmasını isterim. <i>I would like the weekly hours of Turkish writing skills course to be reduced.</i>					
7	Zamanımı Türkçede yazma becerilerini öğrenmeye çalışarak harcamaktansa, başka şeylerle ilgilenmeyi tercih ederim. <i>I would like to deal with something else rather than trying to learn Turkish writing skills.</i>					
8	Türkçe yazma dersinde, farklı dil ve kültürleri tanımak ilgimi çeker. <i>I am interested in learning about different languages and</i>					

	<i>cultures in Turkish writing course.</i>					
9	Türkçe öğrenmenin hayat boyu bana yararlı olacağını düşünürüm. <i>I believe learning Turkish will be useful for me all my life.</i>					
10	Türkçe yazma becerileri dersini ipe çekerim. <i>I look forward to Turkish writing skills courses.</i>					
11	Türkçe yazma dersinde öğrendiğim kelimeleri veya cümle kalıplarını unuttuğumda ders çalışma isteğim azalır. <i>In Turkish writing course, I lose my interest when I forget the words or phrases I have learned.</i>					
12	Bir konu hakkında Türkçe yazı yazmak zorunda olduğumda kendimi çok sıkıntılı hissedirim. <i>I feel uneasy when I have to write about something in Turkish.</i>					
13	Türkçede yazılı olarak iletişim kurmanın anlamsız olduğunu düşünürüm. <i>I think it is meaningless to try to communicate in writing in Turkish.</i>					
14	Türkçe yazmayı öğrenmek insanın bakış açısını genişletir. <i>It widens one's perspective to learn writing in Turkish.</i>					
15	Türkçe mektuplaşabileceğim bir arkadaşım olsun isterim. <i>I would like to have a pen pal with whom I could correspond in Turkish.</i>					
16	İleride Türkçe yazılı iletişim kullanmamı gerektirecek bir meslek seçmeyi düşünmem. <i>I wouldn't think to have a job in the future which would require my corresponding in writing in Turkish.</i>					
17	Türkçe yazma dersiyle ilgili bir problemim olduğunda çalışma hevesimi kaybederim.					

	<i>I lose my interest when I encounter a trouble in Turkish writing courses.</i>					
18	Türkçe yazma derslerinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam. <i>It feels like time passes fast in Turkish writing courses</i>					
19	Türkçe yazma derslerinde ileride bana gerekli olan becerileri kazandığımı hissedirim. <i>I feel that in Turkish writing courses I get skills I'll need in the future.</i>					
20	Türkçe yazma dersi zorunlu olmasa, Türkçe öğrenmek için hiç çaba harcamam. <i>I wouldn't attempt to learn Turkish if the Turkish writing course were not compulsory</i>					
21	Türkçe yazma becerilerini öğrenmenin günlük hayatta bir yararı olmayacağını düşünürüm. <i>I don't think that acquiring Turkish writing skills will be useful in life.</i>					
22	Türkçe yazma dersi, gereksiz bir derstir. <i>Turkish writing course is unnecessary</i>					
23	Türkçe yazma dersinde yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider. <i>I like learning new things in Turkish writing course.</i>					
24	Türkçe yazma dersi sevdiğim dersler arasındadır. <i>Turkish writing course is among the courses I like most</i>					
25	Türkçe yazmayı öğrenmek zorunda olmayı istemezdim. <i>I wouldn't like it to be compulsory to learn writing in Turkish</i>					
26	Türkçemi ve yazma becerilerini geliştirmek için daha fazla ders almak isterim. <i>I would like to take more lessons to improve my Turkish and writing skills.</i>					
27	Türkçe yazma derslerinden nefret ederim.					

	<i>I hate Turkish writing lessons</i>					
28	Boş zamanlarımı Türkçe yazma üzerinde çalışarak geçirmekten zevk alırım. <i>I like studying writing in Turkish in my free times.</i>					



Tablo 23.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimde İletişimsel Yaklaşım Temelli Etkinlik Örnekleri

1- Sınıfla İlk Tanışma
Hedeflenen Beceri: Dinleme/ Konuşma
Amaçlar: Kişisel bilgilerden hareketle kendi tanıtma ve arkadaşlarını tanıma
Kazanımlar: - Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel ifadeleri tanır.(2) - Basit kişisel tanıtım konuşmalarını anlar.(13) - Selamlaşma, tanışma, vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.(1) - Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun / teşekkür, temenni, kutlama vb.) ifadelerini kullanılır. (1) - Kendisiyle ilgili konuşmalarda temel sorulara yanıt verir.(6) - İlgi alanlarına ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.(9)
Seviye: Temel/ A1
Organizasyon: Tüm sınıfla birlikte yürütülür.
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik tanıtılır, süreç hakkında bilgi verilir.
Süre:20-25 dakika
Etkinliğin Uygulanışı: 1- Bu etkinlik, sınıf olarak ilk kez bir araya gelirken kullanılabileceği gibi temel seviye öğrencileri ile eğitim sürecinde kullanılabilecek bir yöntemdir. Öğrencilerden kendilerini tanıtımları istenir ve zihinlerinde toparlayabilmeleri için süre tanınır. Öğrenciler isterlerse küçük notlar alarak hatırlamalarını kolaylaştırırlar. 2- Öğrencilerin hazırlıkları bittikten sonra gönüllülük esasına göre kendileri ile ilgili temel bilgiler vermeleri istenir. Bunlar ad soy ad, doğum yeri, hobiler vb. bilgiler olabilir. 3- Her öğrenci kendini tanıttıktan sonra bu kez karışık olarak öğrenciler birbirlerine temel bilgileri içeren sorular sorar ve bilgi alır.
Değerlendirme: Yapılan etkinlik sürecinde öğrenciler öz değerlendirme formu ile kendilerini değerlendirirler. Ayrıca süreç esnasında yapılan hatalar öğretmen gözetiminde not edilir. Geri dönütler verilir, hatalar düzeltilir.

2- Kelimeyi Yakala
Hedeflenen Beceriler: Dinleme/Okuma
Amaçlar: Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle soruları yanıtlar.
Kazanımlar: - Türkçe alfabedeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.(1) - Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamı doğrultusunda ayırt eder.(5) - Temel soru ifadelerini tanır.(11) - Temel soru kalıplarına karşılık gelen yanıtları belirler.(12) - Sözel ifadeleri görsellerle ilişkilendirir.((25) - Dinlediklerinin izlediklerinin konusunu belirler.(32) - Türkçe alfabedeki harfleri doğru biçimde yazar.(1) - Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri yazar.(2) - Dinlediği basit kelime ve cümleleri yazar.(3) - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri kullanılır.(4)
Seviye: Temel/A1
Organizasyon: Sınıf sayısına göre üçerli, dörderli gruplara ayrılır.
Süre:20-25 dakika
Hazırlık: Öğrencilere etkinliğin uygulanışı hakkında bilgi verilir. Öğrencilere gerekli cevapların yazılması için önceden hazırlanan kâğıtlar dağıtılır.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanan video öğrencilere sunulur. - Videoda günlük konuşmaya, temel ihtiyaçlara yönelik konuşma metinleri yer alır. Metinlerde karşılıklı konuşmalarda boşluklar bırakılır. - Öncelikle öğrenciye konuşma dinletilir. Cevap veya karşılık olarak vermesi gereken kelimeyi ellerinde bulunan kâğıtlara not ederler. - Verilen süre içerisinde etkinlik tamamlanır.
Değerlendirme: Öğrencilerin etkinlikleri bittikten sonra gruplar bir araya gelerek verdikleri yanıtları karşılaştırırlar. Yanlışlar ve doğrular üzerinde konuştuktan sonra grup değerlendirme formuyla kendilerini değerlendirirler. Hemfikir olamadıkları yerlerde öğretmen desteğine başvururlar.

3- Market Listesi
Hedeflenen Beceri: Konuşma / Yazma
Amaçlar: Nesnelerin adlarını tanır, ifade eder, yazar.
Kazanımlar: - Günlük ihtiyaçlarına yönelik ifade ve kalıpları kullanır.(3) - Yakın çevresindeki nesnelerin adını sorar, söyler.(4) - Konuşma esnasında sorular sorar, kendisine sorulan sorularına yanıt verir.(7) - Diyaloglarında ölçü birimlerini kullanır.(14) - Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.(17) - Türkçe alfabedeki harfleri doğru biçimde yazar.(1) - Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.(3) - Yazılarında sayıları ve sayıların okunuşunu kullanır.(5) - Yazılarında ölçü birimlerini kullanır.(7)
Seviye: Temel/A1
Organizasyon: İkişerli grup
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik tanıtılır, nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilir ve ikişerli grup oluşturmaları istenir.
Süre: 20-25 dakika
Hazırlık: - Öğrenciler ikişerli grup oluşturulduktan sonra evin mutfak ihtiyacı hakkında konuşurlar. - Öğrencilerden biri eksikliklerin neler olduğunu söylerken diğeri de liste haline getirir. Bunu yaparken sayılardan, ölçü birimlerinden faydalanır.
Değerlendirme: Tüm öğrencilerin etkinliği bittikten sonra hazırlanan ihtiyaç listeleri konuşan ve dinleyen öğrenciler arasında değiştirilir. Öğrenciler yaptıkları hatalar üzerine konuşur ve yanlışlar düzeltilir. Eğer hatalardan emin olunmuyorsa öğretmene danışılır. Yapılan etkinlikler öğrenci gelişim dosyasına koyulur. Seviye arttıkça gelişimlerini bu dosyadan takip edebilirler.

4- Telefon Görüşmesi
Hedeflenen Beceri: Dinleme/Konuşma
Amaçlar: Seviyesine uygun olarak yöneltilen sorulara cevap verir.
Kazanımlar: - Selamlaşma, tanışma, vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.(2) - Günlük alışkanlıklara ilişkin kısa konuşmaları anlar.(10) - Temel soru ifadelerini tanır.(11) - Temel soru ifadelerine karşılık gelen bilgileri belirler.(12) - Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.(13) - Selamlaşma, tanışma, vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.(1) - Karşılıklı konuşmada duruma uygun(teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Konuşmalarında temel soru ifadelerini kullanır.(5) - Kendisiyle ilgili konuşmalarda temel sorulara cevap verir.(6) - Konuşma esnasında sorular sorar ve kendisine sorulan sorulara yanıt verir.(7) - Temel iletişim kalıplarını kullanarak telefon konuşması gerçekleştirir.(28)
Seviye: Temel/A1
Organizasyon: İkişerli grup
Süre: 20-25 dakika
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik ile ilgili bilgi verilir. Öğrencilerden ikişerli grup oluşturarak bir telefon görüşmesi yapmaları istenir. Bunun üzerine düşünmeleri için zaman tanınır.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler seçtikleri arkadaşları ile grup oluştururlar. Telefonu araç olarak kullanırlar. - Seviyelerine uygun olarak yapılacak görüşmede selamlaşma, günlük rutine dair konular konuşulur.
Değerlendirme: Diğer öğrenciler, arkadaşları konuşurken not ettiği hatalarını hep birlikte değerlendirirler. Öğrenciler yanlışlarının üzerinde tartışır ve kendilerini öz değerlendirme formu ile değerlendirirler. Gerekli yerlerde öğretmen desteğine başvurarak geri dönüt alınır.

5- Navigasyon
Hedeflenen Beceri: Konuşma/Dinleme
Amaçlar: Öğrenci, yön tarifi yapar. Kendisine yapılan yönlendirmeyi anlar.
Kazanımlar: - Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama, vb.) kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.(5) - Konuşma esnasında sorular sorar, kendisine sorulan sorulara yanıt verir.(7) - Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.(10) - Yol ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar.(25) - Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeler kullanır.(26) - Türkçe alfabedeki seslerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.(1) - Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.(5) - Temel soru ifadelerini tanır.(11) - Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.(14) - Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.(26)
Organizasyon: Tüm Sınıf
Süre: 20-25 dakika
Hazırlık: Öğretmen daha önceden görsellerin bulunduğu haritalar hazırlar. Bu haritadaki yönler, navigasyon cihazı üzerinde tarif edilecektir. Öğrencilere, görsellerin olduğu haritalar verilir. Öğrenciler yön bulma işlemini bu harita üzerinden yapacaktır.
Seviye: Temel/A1
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler kendilerine dağıtılan görsellerin olduğu haritaları incelerler. Sınıfa getirilen navigasyon cihazı öğrencilere dinletilir. - Öğrenciler, dinledikleri cihazdan hareketle haritada gitmeleri gereken yönü işaretler veya çizerler. - Hedef noktaya doğru ulaşan öğrenci etkinliğini tamamlamış olur.
Değerlendirme: Etkinlik bittikten sonra tüm sınıf yönlendirmeyi bir kez daha birlikte dinler. Yönlendirme üzerinde tartışılır. Bu tartışma esnasında öğrenciler ellerindeki haritaları kontrol ederler. Yanlışlarının farkına varırlar. Gerekli yerlerde öğretmene danışılır. Geri dönüt sağlanır. Yapılan etkinlik öğrenci gelişim dosyasına koyulur.

6- Resimleri Yorumla
Hedeflenen Beceri: Yazma / Okuma
Amaçlar: Seviyesine uygun kelimelerle yazar ve kelimeleri okur.
Kazanımlar: - Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.(1) - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri, kalıp ifadeleri kullanır.(4) - Olayları ve durumları oluş sırasına göre yazar.(15) - Temel niteleyiciler kullanarak betimleyici metinler yazar.(16) - Sebep-sonuç, amaç-sonuç cümleleri kurar.(27) - Günlük hayata, kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadelerini tanır.(1) - Basit betimleyici ifadeleri anlamlandırır.(14) - Kişisel gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler.(37) - Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar.(39) - Metinleri doğru telaffuzla okur.(52) - Okuduklarından hareketle çıkarım yapar.(54)
Seviye: A2 / temel
Organizasyon: İkişerli grup
Süre: 20-25 Dakika
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir ve daha önceden seçilen fotoğraf sınıf tahtasına asılır.
Etkinliğin Uygulanışı: - Daha önceden seçilen, öğrencilerin bulunduğu dil seviyesinde kolay ifade edebileceği bir fotoğraf öğrencilere gösterilir. - Öğrencilerden ikili gruplara ayrılarak bu resmi yorumlamaları ve not etmeleri istenir. - Bilgiler not edildikten sonra diğer öğrenci tarafından okunur. - Verilen süre içerisinde öğrenciler etkinliklerini tamamlarlar.
Değerlendirme: Yine grup arkadaşları ile birbirlerini akran değerlendirme formu ile değerlendirirler. Yapılan yanlışlar varsa süreç sonunda düzeltilir, öğretmen rehberliğinde geri dönüt sağlanır.

7- Bulmaca
Hedeflenen Beceri: Okuma/ Yazma
Amaçlar: Okuduğunu anlar, anladıklarından hareketle doğru kelimeleri yazar.
Kazanım: - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(3) - Temel soru kapılarına yönelik bilgileri belirler.(7) - Bir metinden istenilen bilgileri seçer.(44) - Okuduklarından hareketle çıkarım yapar(54) - Metinleri doğru telaffuzla okur.(52) - Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.(47) - Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.(2) - Yazılarında yeni öğrendiği kelime/ kalıp ifadeleri kullanır.(4) - Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.(65) - Yazma amacını belirler.(66)
Seviye: A2/ Temel
Organizasyon: ikili Grup
Hazırlık: Öğrencilere etkinliğin uygulanışı hakkında bilgi verilir.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler seçtikleri arkadaşlarıyla ikili grup oluştururlar. - Öğrencilere daha önceden hazırlanan bulmaca sunulur. Bulmacada seviyelerine uygun seçilmiş kelimelerin anlamları numaralar halinde yazılır. Öğrencilerden bunu uygun kutucuklara yerleştirmeleri istenir. - Öğrencilerden biri cümleyi okur, diğeri de anlamını bulmaya çalışır ve yazar. Öğrenciler kendi aralarında yorumlamada bulunabilirler. - Verilen süre içerisinde öğrenciler etkinliklerini tamamlarlar.
Değerlendirme: Verilen süre içerisinde etkinliklerini bitiren öğrenciler, grup arkadaşlarıyla tekrar etkinliklerini değerlendirirler. Gerekirse sözlükten yararlanabilirler. Öğrenciler öz değerlendirme formu ile kendilerini değerlendirirler.

8- Gelecekte Mektup
Hedeflenen Beceriler: Yazma/Okuma
Amaçlar: Kişisel bilgilerini yazar. Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşır.
Kazanım: - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.(4) - Duygu durumlarını ifade eden basit metinler yazar.(12) - Günlük alışkanlıklarını basit cümlelerle yazar.(13) - Olayları, durumları oluş sırasına göre yazar.(15) - Sebep-sonuç, amaç-sonuç cümleleri kurar.(27) - Kendisini, özelliklerini, ilgi alanlarını, beceri ve uğraşlarını anlatan metinler yazar.(40) - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(3) - Kişisel bilgileri içeren metinleri anlar.(8) - Basit betimleyici ifadeleri tanır.(14) - Meslekle ilgili özellikleri belirler.(22) - İlgi alanı ve uğraşlara ilişkin kısa ve basit metinleri anlar.(27) - Kişisel e-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.(28) - Kişisel e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.(29)
Seviye: Temel/A2
Organizasyon: İkişerli grup
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Seçtiği sınıf arkadaşı ile birlikte etkinlik üzerine düşünürler. Tartışırlar. Rol dağılımına kendi aralarında karar verirler.
Süre: 20-25 Dakika
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrencilerden biri diğer grup arkadaşına mektup yazar. Mektup, gelecek bir tarihten gönderilir. - Öğrenci mektupta iş hayatından, mesleğinden, yaşadığı yerden, hobilerinden vb. bahseder. - Mektubu alan öğrenci sesli olarak mektubu sınıf arkadaşlarına okur. - Tüm sınıf öğrencileri gelen mektupları sesli olarak okur.
Değerlendirme: Grup arkadaşları etkinlik bittikten sonra bir araya gelerek etkinliği değerlendirirler. Birlikte mektuptaki yazıları incelerler. Hata varsa düzeltirler. Mektubu okuyan kişinin telaffuzunda hata varsa yine grup arkadaşıyla birlikte düzeltilir. Grup değerlendirme formu doldurulur.

9- Şimdi Haberler
Hedeflenen Beceriler: Konuşma/Dinleme
Amaçlar: Cümleler doğru şekilde telaffuz edilir. İletilmek istenen mesaj anlamlandırılır.
Kazanım: - Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.(1) - Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.(2) - Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara yönelik metinleri/ konuşmaları anlar.(5) - Günlük hayatta sıklıkla kullanılan deyimleri tanır.(6) - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(7) - Tarih ve zaman ifadelerini tanır.(17) - Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayır eder.(24) - Sesli veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler.(26) - Kelimeleri doğru telaffuz eder.(1) - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadelerini kullanır.(2) - Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.(3) - Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.(5) - Bir olayı, durumu, işi, oluşu oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.(10)
Seviye: Temel/A2
Organizasyon: Tüm sınıf
Süre: 20-25 dakika
Hazırlık: Öğrencilere etkinliğin uygulanışı hakkında bilgi verilir. Öğrencilerden doğaçlama olarak sunacakları sözel bir metin tasarımları istenir. Öğrencilerden bir kısmı haber sunucusu, bir kısmı da dinleyici olarak rol paylaşır.
Etkinliğin Uygulanışı: - Haber sunucusu olan öğrenci, zihninde tasarladığı haber programının açılışını yapar. - Öncelikle sunucu kendini tanıtır. - Daha sonra hava durumu, bugün sınıfında olan olaylar, çevresinde olan olaylar hakkında bilgi verir. - Dinleyen öğrencilere, olaylar ve durumlar hakkında sorular yöneltir, cevap alır. - Dinleyen öğrenciler de sunucuya durum ve olaylar hakkında sorular yöneltir, cevap alırlar.
Değerlendirme: Hem sunucu hem de dinleyici rolündeki öğrenciler birbirlerini akran değerlendirme formu ile değerlendirirler. Sunucunun / dinleyicilerin konuşması sırasında yapılan hatalar süreçte not alınır. Bunlar üzerine tartışılır. Etkinlik sonunda öğretmenin geri dönüşü sağlanır.

10- Trafik Kazası
Hedeflenen Beceriler: Konuşma/ Dinleme
Amaçlar: Yaşanan bir olayı oluş sırasına göre anlatır, neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi kurar.
Kazanım: - Günlük ihtiyaçlara yönelik ifade ve kalıpları belirler.(1) - Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (sağlık, alışveriş, güvenlik gibi) ilişkin metinleri/ konuşmaları anlar.(2) - Günlük konuşmalardaki temel deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.(3) - Dinledikleri ve izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.(42) - Sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirler.(46) - Uygun kelime ve kalıp ifadeleri kullanarak anlık gelişen durumlara yönelik diyaloglar kurar.(1) - Konuşma esnasında sorular sorar, kendisine sorulan sorulara yanıt verir.(7) - Günlük diyaloglarda onay, ret, kabul, ekleme ifadeleri kullanır.(9) - İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister.(14)
Seviye: Orta/B1
Organizasyon: Gruplar halinde yapılır.
Hazırlık: Öğrencilere gerçekleştirecekleri etkinlik hakkında bilgi verilir. Gruplar hazırlık aşamasında oluşturulur. Öğrencilere rolleri dağıtılır. Öğrencilerden etkinlikte rollerine uygun konuşma hazırlamaları için süre tanınır.
Süre: 20-25 dakika
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler üstlendikleri roller gereğince sınıfta belirlenen noktalarda hazır bulunurlar. Trafik polisi, araç sürücüsü, yayalar olmak üzere üç grup halindeki öğrenciler, kaza alanında bir araya gelirler. - Öncelikle polis araç sürücüsünü bir araya toplar. - Araç sürücüsü olayın nasıl meydana geldiğini anlatarak kendilerini savunur. - Kazaya şahit olan yayalar da olayın nasıl meydana geldiği hakkında bilgi verir. - Anlatılanları dinleyen polis memurları sürücülere gereken cezayı keser ve onları karakola götürür.
Değerlendirme: Yapılan etkinlik, öğrenciler rollerini oynarken kayıt altına alınır. Burada amaç, geriye dönerek nerede yanlış yaptıklarının saptanmasıdır. Etkinlik tekrar tekrar izletilerek yanlışlar saptanabilir. Öğretmen rehberliğinde hataların farkına varılır, öğrencilere geri dönüt sağlanır.

11- Deyimleri Bulalım
Hedeflenen Beceri: Okuma/ Yazma
Amaçlar: Cümlelerden hareketle kendisinden istenen cevabı bulur. Türkçenin kurallarına uygun olarak yazar.
Kazanımlar: - Söz varlığı unsurlarını bağlamından yola çıkarak anlamlandırır.(2) - Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıp ifadeleri tanır.(4) - Öyküleyici bir metnin konusunu, ana düşüncesini belirler.(37) - Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.(44) - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Sebep-sonuç, amaç-sonuç cümleleri kurar.(19) - Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.(27) - Noktalama işaretlerini işlevine uygun olarak kullanır.(63) - Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.(64)
Seviye: Orta/B1
Organizasyon: Tüm sınıf
Süre: 20-25 Dakika
Hazırlık: Daha önceden hazırlanan metinler öğrencilere verilir. Öğrenciler etkinlik hakkında bilgilendirilir.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler kendilerine dağıtılan kâğıtlardaki metinleri okurlar. Metinlerde her deyime ait bir hikâye bulunur. Öğrenciler bu hikâyeden hareketle deyimi bulmaya çalışırlar. - Deyimler bulunurken sadece deyimler değil, anlamları da yazılır. Öğrenciler neden bu deyimi seçtiklerini açıklayacaktır. - Etkinlik bittikten sonra öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaşırlar.
Değerlendirme: Öğrenciler kendilerinden istenen etkinliği tamamladıktan sonra değerlendirmeye geçilir. Her öğrenci cevaplarını okur. Diğer öğrenciler de yanlış olduklarını düşündükleri yerler hakkında not tutar. Yanlışlar üzerinde konuşulur, yanlışlar düzeltilir. Öğretmen de son bir değerlendirmede bulunduktan sonra etkinlik sona erer. Etkinlikler öğrencilerin kişisel gelişim dosyasına koyulur.

12- Filmin Sonunda Ne Oldu?
Hedeflenen Beceri: Yazma/ Konuşma
Amaçlar: Özet çıkarır, tahminde bulunur, fikir yürütür.
Kazanımlar: - Kelimeleri doğru telaffuz eder.(1) - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadelerini kullanır.(2) - Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat edere konuşur.(3) - Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.(4) - Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.(5) - Bir olayı, durumu, işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.(9) - Konuşmalarında gerekçelendirme kelimelerini kullanır.(22) - Bir konu ile ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.(23) - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/ kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Sebep-sonuç, amaç-sonuç cümleleri kurar.(19) - Öyküleyici metinler yazar.(23) - Betimleyici metinler yazar.(9) - Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler.(21) - Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan yazılar yazar.(24) - Yorum ve değerlendirme içeren yazılar yazar.(27)
Seviye: B1/Orta
Organizasyon: tüm sınıf
Hazırlık: Öğrencilere etkinliğin uygulanışı hakkında bilgi verilir. Daha önceden hazırlanmış olan filmin giriş kısmının anlatıldığı kâğıt verilir.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrencilere etkinlik yazımı için kâğıt verilir. Öğrencilere öncelikle bir bölümü atlanmış kısa bir film izlettirilir ve yarıda kesilir. - Öğrencilerden kendilerine verilmiş kâğıtlara filmin geri kalanına dair tahminlerini yazar. - Öğrencilere tanınan süre bittikten sonra öğrenciler kâğıtlarını birbirleri ile değiştirirler. - Filmin geri kalanı öğrencilere anlatılır, öğrenciler tahminlerine en yakın kâğıdı seçerler.
Değerlendirme: Öğrenciler tahmin kâğıtlarını arkadaşları ile değiş tokuş yaptıktan sonra yine birbirlerinin kâğıtlarını değerlendirirler. Yanlış olduklarını düşündükleri yeri arkadaşları ile bir araya gelerek tartışır. Gerekirse öğretmen rehberliğine başvurabilirler. Burada akran değerlendirme uygulanır.

13- Kulaktan Kulağa
Hedeflenen Beceriler: Dinleme/Konuşma Amaçlar: Duygu ve düşüncelerini uygun sözcüklerle dile getirir. Kendisine söylenilen cümleleri anlamlandırır.
Kazanımlar: - Günlük konuşmalardaki temel deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.(3) - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(4) - Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.(21) - Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.(27) - Dinledikleri/izledikleri ilgili çıkarımlarda bulunur.(42) - Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder.(43) - Kelimeleri doğru telaffuz eder.(1) - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.(3)
Seviye: Orta/B1
Organizasyon: Tüm sınıf
Hazırlık: Öğrencilere etkinliğin nasıl uygulandığı hakkında bilgi verilir. Öğrenciler tekli sıra olarak yan yana otururlar.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler tek sıra halinde yan yana oturur. - Daha önceden ortaklaşa belirlenen bir kelime ilk sıradaki öğrenciye söylenir. - Öğrenci kelimeyi bir cümlede kullanıp yanındaki arkadaşına sesli söyler. - Yanındaki arkadaşı da arkadaşının cümlesinden farklı bir kelime seçip kullanıp yanındaki arkadaşına söyler. - Yeni kelime ile yeni cümle kurulur ve yan taraftaki arkadaşına söylenir. - Tüm sınıf cümlelerini söyleyene kadar etkinlik bu şekilde devam eder.
Değerlendirme: Her öğrenci öncelikle kendi kurduğu cümle üzerine düşünür. Yanlış yaptığını düşündüğü bir yer varsa sınıfça tartışılır. Çözüm bulunamayan noktalar öğretmene danışılır. Öz değerlendirme formu doldurularak süreç tamamlanır.

14- Benim Şefim
Hedeflenen Beceriler: Konuşma/Yazma
Amaçlar: Olayları, durumları, oluşları oluş sırasına ve mantık akışına göre sıralar. Doğru bir şekilde yazar.
Kazanımlar: - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Betimleyici yazılar yazar.(9) - Sebep-sonuç, amaç-sonuç cümleleri kurar.(19) - Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar.(40) - Cümle bağlayıcılarını kullanarak kısa metinler yazar.(41) - Kelimeleri doğru telaffuz eder.(1) - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.(3) - Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.(7) - Bir olayı, bir durumu, işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.(10) - Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle anlatır.(12) - Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.(22) - İçinde bulunduğu durum, iş, eğitim süreci hakkında konuşur.(27)
Seviye: Orta/B1 Organizasyon: ikişerli grup Süre: 25-30 dakika
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Öğrenciler zihinlerinde herhangi bir yemek tarifi tasarlar. Öğrenciler arkadaşlarıyla ikili grup oluşturup etkinlik için hazırlanırlar. Etkinlik için kalem, kâğıt, çeşitli yemek araç ve gereçleri, aşçı şapkası ve önlüğü getirilir.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler ikili grup oluştururlar. - Hazırlık aşamasında zihinde tasarladıkları yemek tarifini ayrıntılı olarak yazarlar. - Yemek tarifi yazıldıktan sonra öğrenciler yemek tarifini uygulurlar. - Yemek tarifini uygulama sırasında her iki öğrenci de sırayla tarifte yazılanları yerine getirir.
Değerlendirme: Tüm öğrenciler etkinliklerini tamamladıktan sonra yazılı kâğıtlar öğrenci grupları arasında değiş tokuş edilir. Hata olduğu düşünülen yerler belirli bir sıra düzeninde tartışılır ve doğru sonuca ulaşılır. Öğrencilerin konuşma sırasında yaptığı hatalar da yine süreçte diğer öğrenciler tarafından not edilir. Yanlışlar varsa düzeltilir. Öğretmen gerektiği yerlerde öğrencilere müdahale eder, rehber konumunda bulunur. Akran değerlendirme formu ile birbirlerini değerlendirirler.

15- Hem Gülelim Hem Eğlenelim
Hedeflenen Beceriler: Dinleme/Konuşma
Amaçlar: Seviyesine uygun metni akıcı bir şekilde okur. Okuduğu metinden hareketle sorulan sorulara yanıt verir.
Kazanımlar: - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(1) - Mecazlı ifadeleri belirler.(2) - Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.(10) - Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşünce ve yardımcı düşüncesini belirler.(11) - Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.(15) - Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farklılığını ayırt eder.(16) - Kelimeleri doğru telaffuz eder.(1) - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.(2) - Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.(3) - Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.(6) - Bir olayı, durumu, işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.(8)
Seviye: Orta/B2
Hazırlık: Öğrencilere hazırlık hakkında önceden bilgi verilir. Seviyelerine uygun metinler daha önceden hazırlanır.
Organizasyon: Tüm sınıf
Süre: 20-25 dakika
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrencilere seviyelerine uygun güldürmece fıkraların yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılır. - Öğrenciler güldürmece fıkraları sesli olarak okurlar. - Güldürmece fıkraların konusu, ana fikri, mesajı hakkında söz konuşurlar. - Tüm öğrenciler güldürmece fıkraları okuduktan ve değerlendirdikten sonra etkinlik biter.
Değerlendirme: Öğrenciler hem okuma hem de konuşma becerileri için kendi kendilerini değerlendirirler. Öz değerlendirme yapılabilir. Etkinlik süreci boyunca öğrencilerin yaptıkları hatalar değerlendirilir. Yanlış yapılan yerler üzerinde tartışılır. Gerektiği yerde öğretmen müdahale eder.

16- Ev Ziyareti
Hedeflenen Beceriler: Dinleme/Konuşma
Amaçlar: Duygu ve düşüncelerini dile getirir, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlar.
Kazanımlar: - Söz varlığını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(1) - Mecazlı ifadeleri belirler.(2) - Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.(10) - Konuşmacının duygu durumlarını ifade eder.(14) - Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.(15) - Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.(19) - Olay ve bilgileri zamansal veya mantıksal olarak sıralar.(21) - Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.(4) - Konuşma esnasında sorular sorar ve kendisine sorulan sorulara yanıt verir.(6) - Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılı olarak açıklar.(10) - Sözsüz iletişimin unsurlarını konuşma amacına uygun kullanır.(12) - Diyaloga uygun(giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeleri kullanır.(23) - Konuşmayı devam ettirmek için uygun ifadeler kullanılır.(24) - Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır.(26)
Seviye: Orta/B2
Organizasyon: Tüm Sınıf
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Öğrenciler ev sahipleri ve misafirler olmak üzere gruplara ayrılır. Her grup kendi rolüne uygun konuşma planlar.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler ev sahipleri ve misafirler olarak rollere ayrılır. - Misafir öğrenciler apartmana yeni taşınan ev sahiplerine hoş geldin demek için ziyarette bulunurlar. - Misafirler ve ev sahipleri uygun diyaloglarla konuşmayı başlatırlar. Dinleme/ konuşma esasına göre birbirlerine sorular yöneltir ve cevaplarlar. - Konuşma içerikleri yemekler, kültürler, günlük olaylar vb. olabilir.
Değerlendirme: Öğrenciler süreç sonunda grup değerlendirmesi ile kendi rollerinde olan grup arkadaşları ile süreci değerlendirirler. Süreç boyunca öğrencilerin etkinliklerinde not alan öğretmen, süreç sonunda öğrencilere notları verir. Öğrenciler yanlış yaptıkları yerler üzerine birlikte tartışırlar. Hatalar giderildikten sonra etkinlik sonlanır.

17- Pazar Yeri
Hedeflenen Beceri: Dinleme/Konuşma
Amaçlar: Kendisine yöneltilen soruları yanıtlar, açıklamalarda bulunur.
Kazanımlar: - Kelimeleri doğru telaffuz eder.(1) - Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat edere konuşur.(3) - Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.(5) - Konuşmalarında gerekçelendirme ifadeleri kullanır.(20) - Söz varlığı unsurlarını bağlama dayanarak anlamlandırır.(1) - Mecaz ifadeleri belirler.(2) - Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.(19)
Seviye: B2/Orta
Organizasyon: Tüm sınıf
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Öğrenciler seçtikleri rollere göre diyalog oluşturmak için düşünür.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler pazar yerine toplanır. Bir grup öğrenci satıcı rolüne girer, diğer grup pazarda dolaşan müşterileri temsil eder. - Satıcı rolündeki grup, ellerindeki meyveyi tanıtarak neden almaları gerektiğini anlatırlar. - Müşteriler pazarcılara ürünler hakkında sorular yöneltir. Pazarlık yaparlar.
Değerlendirme: Öğrenciler akran değerlendirme ile birbirlerini değerlendirirler. Öğrenciler hata yaptıklarını düşündükleri yerleri belirtirler. Doğru cevap üzerinde tartışılır. Gerekli görülen durumlarda öğretmen müdahale eder.

18- Tur Rehberi
Hedeflenen Beceri: Konuşma/Dinleme
Amaçlar: İstenilen bilgileri uygun sözcükler ve doğru telaffuz ile aktarır. Kendisine sorulan soruları yanıtlar.
Kazanımlar: - Uygun kelime ve ifadeleri kullanarak anlık gelişen durumlara yönelik cümleler kurar.(1) - Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.(4) - Diyaloglarında deyim ve mecazları kullanır.(5) - Konuşma esnasında sorular sorar, kendisine sorulan sorulara yanıt verir.(6) - Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılı açıklar.(10) - Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna yönelik konuşmalara katılır.(15) - Diyaloga uygun(giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeleri kullanır.(23) - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(1) - Mecazlı ifadeleri belirler.(2) - Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.(15) - Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.(26) - Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder.(27)
Seviye: Orta/B2
Organizasyon: beşerli gruplar
Hazırlık: Öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Öğrenciler tanıtmak için önceden hazırlanan tarihi, turistik bir yer seçerler. Bu yer üzerine bilgi toplarlar.
Süre: 25-30 dakika
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler kendi gruplarıyla birlikte tanıtım için bir yer seçerler. Seçtikleri yeri tanıtmak amacıyla bir öğrenci tur rehberi, diğer öğrenciler ise gezgin rolüne bürünür. - Öğrencilerden tur rehberi olan kişi, tarihi/turistik yer hakkında bilgi verir. - Gezgin öğrenciler ise çeşitli sorular sorar ve yanıt alırlar. - Grup içerisinde öğrenciler rol değişimi yaparak tur rehberi ve gezgin rolüne girip tekrar diyaloglar kurarlar. - Tüm öğrenciler etkinliklerini bitirene kadar etkinlik devam eder.
Değerlendirme: Her grup kendi etkinliklerini kendi değerlendirir. Grup değerlendirme uygulanır. Öğretmen, gruplar değerlendirme yaparken grupları kontrol eder. Gerekli yerlerde müdahale eder. Geri dönütler verir.

19- Şifreyi Bul
Hedeflenen Beceri: Dinleme/ Yazma
Amaçlar: Dinledikleri/ izlediklerine yönelik hazırlanmış sorularına gerekçeleriyle birlikte yanıt verir.
Kazanımlar: - Mecazlı ifadeleri belirler.(2) - Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgiyi seçer.(8) - Sesli ve/veya görüntülü haberlerdeki örtük iletilere yönelik çıkarım yapar.(9) - Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.(10) - Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşünce ve duygusunu belirler.(13) - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili çıkarımda bulunur.(25) - Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini nedenleriyle anlatan metinler yazar.(12) - Yorum ve değerlendirme içeren metinler yazar.(13) - Bir konuya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici metinler yazar.(21)
Seviye: İleri Düzey/C1
Süre: 25-30 Dakika
Hazırlık: Öğrenciler etkinlik ile ilgili bilgi verilir. Daha sonra soruların yer aldığı kâğıtlar öğrencilere verilir.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öncelikle sınıfa çeşitli konuların yer aldığı kısa haber videoları getirilir. - Öğrencilere haberler sırasıyla izletilir ve bu haberlerden hareketle kâğıtlardaki soruları yanıtlamaları istenir. - Öğrenciler kâğıtlardaki soruları bitirdikten sonra her soruyu bir öğrenci okur, başka bir öğrenci cevaplar. Cevap veren öğrenci gerekçe bildirir. - Sorular tartışmaya açıktır, yanlış cevap verildiğini düşünen öğrenci bunu nedenleriyle birlikte açıklar. - Fikir birliğine varıldıktan sonra her haberin konusunun baş harfiyle oluşturulan şifre açıklanır.
Değerlendirme: Öğrencilerin birbirlerini değerlendirdiği bu çalışmada, akran değerlendirme kullanılacaktır. Öğrenciler değerlendirme aşamasında yanlış olduklarını düşündükleri yerleri tartışabilirler. Gereken yerlerde ve çözüme ulaşılamayan noktalarda öğretmen müdahale edebilir.

20- Ben Olsaydım?
Hedeflenen Beceri: Okuma/Yazma
Amaçlar: Duygu ve düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde yazar ve başkalarıyla paylaşır.
Kazanımlar: - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan yola çıkarak anlamlandırır.(1) - Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.(3) - Metinlerdeki örtük iletileri belirler.(14) - Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.(16) - Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder.(19) - Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.(21) - Bir metinden istenilen bilgileri seçer.(30) - Anahtar kelimeleri belirler.(41) - Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.(3) - Bağlama uygun kelimeler seçerek cümleler oluşturur.(8) - Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.(12) - Bir konuya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici metinler yazar.(21)
Seviye: İleri Düzey/ C1
Organizasyon: Tüm sınıf
Süre: 25-30 dakika
Hazırlık: Daha önceden öğretmen tarafından hazırlanan etkinliğin yer aldığı kâğıt öğrencilere verilir. Öğrencilere metinlerini oluşturmaları için fazladan bir kâğıt daha verilir. Etkinlik hakkında bilgi verilir.
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrencilere bir mahkeme duruşmasına ait bir metin verilir. - Bu metinde duruşma salonunda yargılanan insanların yargılandıkları konu hakkında kendini savunur. Ayrıca yargılanan kişinin avukatına dair savunma ve tanıkların iddiaları vardır. - Öğrenciler yazılardan hareketle hâkimin yerinde olsaydı, ne gibi bir sonuca varırdı? Sorusuna gerekçeli yanıtlar vereceklerdir. - Verilen süre içerisinde öğrenciler yazılarını tamamlarlar. - Tamamlanan yazılar sınıf arkadaşları ile paylaşılır.
Değerlendirme: Öğrenciler yazma işlemi bittikten sonra kâğıtları birbirleri ile değişirler. Yazım hataları belirlenir ve altları çizilir. Daha sonra öğrenciler kendi kâğıtlarını alarak yanlışları üzerinde dururlar. Kâğıtlar tekrar öğretmene teslim edilir. Öğretmen yanlış olduğu ileri sürülen yerleri kontrol eder ve geri dönüt sağlar. Öğrenci etkinliğini gelişim dosyasına koyar.

21- Deneme
Hedeflenen Beceri: Yazma/Okuma
Seviye: İleri Düzey/C1
Organizasyon: Tüm sınıf
Süre: 25-30 dakika
Hazırlık: Öğrenciler etkinlik hakkında bilgi verilir. Kalem kâğıt hazırlamaları istenir.
Amaçlar: Belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirir.
Kazanımlar: - Bağlama uygun kelime seçerek cümle oluşturur.(8) - Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.(13) - Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.(18) - Metinlerde bağlama uygun mecazlı ifadeler kullanır.(23) - Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.(38) - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan yola çıkaraj anlamlandırır.(1) - Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.(3) - Öyküleyici /edebi metinlerin tema, konu, ana duygusunu belirler.(25) - Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.(33) - Okuduklarından hareketle çıkarım yapar.(42).
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrencilere deneme türü hakkında bilgi verilir. - Öğrencilerden özgürce seçtikleri bir konu hakkında düşünmeleri ve bunu deneme kurallarına uygun olarak yazıya aktarmaları istenir. - Verilen süre içerisinde öğrenciler yazılarını yazarlar. - Daha sonra her öğrenci seçtiği arkadaşı ile kâğıtları değiştirir. Değiştirilen metinler öğrenciler tarafından okunur.
Değerlendirme: Akran değerlendirmesi uygulanır. Hem yazma hem de okuma sırasında öğrenciler arkadaşlarının yanlışlarını not ederler. Yanlışlar etkinlik sonunda tartışılır. Gerekirse öğretmen tarafından geri dönüt sağlanır.

22- Yama
Hedeflenen Beceri: Okuma/Dinleme
Amaçlar: Seviyesine uygun paragrafları akıcı bir şekilde okur. Cümle içerisinde boş bırakılan yerleri cümle anlamına uygun olarak tamamlar.
Kazanım: - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(1) - Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.(10) - Dinlediklerinin/izlediklerinin ana ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirler.(11) - Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.(15) - Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder.(16) - Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.(28) - Dinlediklerine ilişkin notlar alır.(36) - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.(1) - Bir metinden istenilen bilgileri seçer.(30) - Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.(40) - Anahtar kelimeleri belirler.(41) - Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.(42)
Seviye: İleri Düzey/C1
Hazırlık: Etkinlik hakkında öğrencilere bilgi verilir. Öğrenciler dörderli gruplara ayrılır. Öğrencilerin seviyesine uygun olarak bir okuma metni seçilir. Çocuklardan not tutmaları için kalem, kâğıt, ses kayıt cihazı hazırlamaları istenir.
Organizasyon: Dörderli grup
Etkinliğin Uygulanışı: - Öğrenciler, seviyelerine uygun okuma metinlerini okumak için önce bir kişiyi kendi aralarında seçerler. - Öğrencilerden diğer üçü, okuyan kişinin metninde boş bırakılan yerlerdeki kelimeleri tahmin etmek ya da bulmak amacıyla dinlerler. Öğrenci okuma yaparken ses kayıt altına alınır. - Öğrenciler dinlerken kelimelerin yanı sıra; metnin konusu ve ana fikrini de belirlerler. - Tüm gruplar etkinliği gerçekleştirdikten sonra etkinlik sona eder.
Değerlendirme: Her grup kendi içerisinde kendini değerlendirir. Öncelikle okunan metin, kayıt üzerinde öğretmen ile birlikte dinlenir. Öğrenciler telaffuz esnasında yanlış yapılan yerler üzerinde konuşurlar. Doğru telaffuz için sesli çalışmalar yapabilirler. Okunan metnin anlamına uygun tamamlanan boşluktaki kelimeler yine öğrenciler tarafından değerlendirilir. Neden seçilen kelimenin uygun olduğu üzerinde tartışılır. Son olarak okunan metnin konusu ve ana fikri belirlenir. Hem fikir olunmayan yerlerde öğretmen desteğine başvurulur. Akran değerlendirme ya da grup değerlendirme formu önerilebilir.

23- Modern Tömer

Hedeflenen Beceri: Konuşma/Dinleme

Amaçlar: Kendini, anlatmak istediği konuya uygun olarak ifade eder. Anlatılanları doğru şekilde anlamlandırır.

Kazanımlar:

- Söz varlığı unsurlarını bağlamdan yola çıkarak anlamlandırır.(1)
- Mecazlı ifadeleri belirler.(2)
- Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.(14)
- Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.(15)
- Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik ifadeleri belirler.(18)
- Plan/tasarı, tahmin ve hayalleri anlatan bir konuşmayı anlar.(22)
- Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.(25)
- Konuşmacının anlatım tutumunu(alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder.(30)
- Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.(3)
- Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder.(25)
- Yorum ve değerlendirme içeren konuşmalara katılır.(26)
- Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.(28)

Seviye: C1/İleri Düzey

Hazırlık: Etkinlik hakkında öğrencilere bilgi verilir. Öğrencilere mandala kâğıdı, boyama kalemleri, şövale dağıtılır. Kayıt için cihaz hazırlanır. Öğrenciler mandala kâğıtları arasından özgürce seçim yaparlar.

Organizasyon: Tüm sınıf

Etkinliğin Uygulanışı:

- Bu etkinlik birden çok duyu organına, kazanıma hitap etmesi hem de sohbet havasında sürmesi açısından gerçekten eğlenceli bir etkinliktir.
- Bu etkinlikte öğrenciler öncelikle kendilerine dağıtılan mandala kâğıtları ve kalemlerle birlikte boyamalarını yaparlar.
- Öğrenciler etkinliği yaparken bu resmi neden seçtiklerini, neden bu renkleri kullandıklarını ifade etmek için de zihinsel tasarı gerçekleştirirler, fikir alışverişinde bulunabilirler.
- Boyama bittiğinde mandala kâğıtları şövalelere asılır. Şövaleler yan yana dizilir. Burada amaç sergi oluşturmaktır.
- Daha sonra sınıfın belirli bir kısmı resim sahibi bir kısmı da ziyaretçi olarak ikiye ayrılır.
- Ziyaretçiler ilk sıradan itibaren sırasıyla, öğrencilere eserleri hakkında çeşitli sorular sorarlar ve yanıt alırlar.
- Daha sonra ziyaretçi olan öğrenciler, kendi resimlerinin başına geçerler. Kendilerine sorulan soruları yanıtlarlar. Kendilerini ifade ederler.
- Tüm öğrenciler hem ziyaretçi hem resim sahibi rolüne girdikten sonra etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme: Tüm etkinlik, süreç boyunca kayıt altına alınır. Etkinlik bittikten sonra öğrenciler etkinlikleri öğretmenle birlikte izlerler. Hatalı telaffuz, hatalı kelime, cümle vb. varsa üzerinde konuşulur. Yanlışlar düzeltilir. Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme uygulanabilir.

