



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EDA YILMAZ**

**TEZ DANIŞMANI**

**DOÇ. DR. MEHTAP ÖZDEN**

**ÇANAKKALE-2022**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EDA YILMAZ

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. MEHTAP ÖZDEN

ÇANAKKALE-2022



**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



Eda YILMAZ tarafından Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN yönetiminde hazırlanan ve **31/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

(Danışman)

Prof. Dr. Yusuf AVCI

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

**İmza**

.....

.....

.....

Tez No : 10433638

Tez Savunma Tarihi : 31/08/2022

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

.../.../2022

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Eda YILMAZ

31/08/2022

## TEŞEKKÜR

Bu tezin oluŐum aşamasında, kıymetli fikirleri ve önerileriyle benden yardımını ve desteğini esirgemeyen kendime rol model aldığım saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN'e, arkamda dağ gibi duran ve bana sonsuz güvenen en büyük Őanslarım babam Turgay YILMAZ'a, annem Fatma YILMAZ'a ve kardeŐlerim Seda YILMAZ ile Yusuf YILMAZ'a en iğten teŐekkürlerimi sunmayı borę bilirim.

Eda YILMAZ

Çanakkale, Aęustos 2022

## ÖZET

### YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME

Eda YILMAZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

31 /08 /2022, 115

Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan ders materyallerinde aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin ne düzeyde yer aldığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanıp değerlendirilmesi sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi aşamasında ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti içerisinde yer alan B1, B2, C1 ve C2 ders ve çalışma kitapları ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı oluşturmaktadır. Çalışma materyallerinde bulunan aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin yer alma sıklığı tespit edilmiş, her bölüm için ayrı tablo oluşturularak tespit edilen verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çalışmanın ilk bölümünü oluşturan öğretim setlerinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin toplamında 603 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. En çok tekrar eden öğretimsel iş taktiğinin değerlendirme (95) olduğu tespit edilmiştir. Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin ders ve çalışma kitaplarında seviyelere göre dağılımı da yüzdeler olarak hesaplanmıştır. Öğretim setlerinde genel olarak öğrenciyi yeteri kadar etkin kılacak öğretimsel iş taktiklerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan TMV tarafından hazırlanan TYDOÖP’nda ise 1315 kazanım içerisinde B1, B2, C1 seviyelerinde dil becerilerine yönelik yer alan 804 amaç ve kazanım incelenmiştir. Bu bölümdeki bulgulara göre 214 kazanımın aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleriyle eşleştirilebileceği ve bu kazanımların öğretiminde ilgili taktiklere başvurulabileceği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, aktif öğrenme, öğretimsel iş taktikleri, dil becerileri

## **ABSTRACT**

### **ACTIVE LEARNING IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS**

Eda YILMAZ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education Turkish Education Master's

Program With Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehtap ÖZDEN

31/08 /2022, 115

The main aim of this research is to investigate the level of active learning instructional work tactics in the course materials related to the field of teaching Turkish to foreigners. For this purpose, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was implemented in collecting and evaluating the data. Content analysis was also used in the analysis of the qualitative data. The study group of the research consists of the B1, B2, C1, and C2 course and workbooks included in the Yedi İklim Turkish Teaching Set prepared by Yunus Emre Institute and of Teaching Turkish as a Foreign Language Program prepared by the Turkish Maarif Foundation. The frequency of active learning instructional work tactics in the study materials was determined, and the data were evaluated via creating a separate table for each section. Based on the findings of the study, 603 active learning instructional work tactics were reached in total of listening, speaking, reading, and writing activities included in the instruction sets, which constitute the first part of the study. It was determined that the most repetitive instructional work tactic was evaluation (95). The distribution of active learning instructional work tactics in textbooks and workbooks by levels was also calculated in terms of percentage. It was concluded that instructional work tactics that make the students effective are not included in the instruction sets. In the Teaching Turkish As A Foreign Language Program prepared by the Turkish Maarif Foundation, which constitutes the second part of the study, 804 outcomes and acquisitions in terms of language skills at B1, B2, and C1 levels were examined out of 1315 acquisitions. In the light of the findings in this section, it was found that 214 acquisitions can be matched with active learning instructional work tactics and related tactics can be applied in teaching these acquisitions.



**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, active learning, instructional business tactics, language skills



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	8
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	19
2.1.2. Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	28
2.2. Temel Beceriler.....	28
2.2.1. Dinleme Becerisi.....	30
2.2.2. Konuşma Becerisi.....	32
2.2.3. Okuma Becerisi.....	34
2.2.4. Yazma Becerisi.....	37

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi.....	40
2.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kullanılan Ders Materyalleri.....	57
2.4. Aktif Öğrenme.....	61
2.5. İlgili Araştırmalar.....	63
2.5.1. Yurt İçinde Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Aktif Öğrenme Temalı Çalışmalar.....	63
2.5.2. Farklı Disiplin Alanlarında Yapılan Aktif Öğrenme Temalı Çalışmalar...	67
2.5.3. Yurt Dışında Yapılan Aktif Öğrenme Temalı Çalışmalar.....	70

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli.....	72
3.2. Çalışma Grubu.....	72
3.3. Verilerin Toplanması.....	73
3.4. Verilerin Analizi.....	73
3.5. Güvenirlik ve Geçerlilik.....	74

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabına Yönelik Bulgular.....	75
4.2. Yedi İklim Türkçe B1 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular.....	76
4.3. Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabına Yönelik Bulgular.....	78
4.4. Yedi İklim Türkçe B2 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular.....	79
4.5. Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabına Yönelik Bulgular.....	81
4.6. Yedi İklim Türkçe C1 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular.....	82
4.7. Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabına Yönelik Bulgular.....	83
4.8. Yedi İklim Türkçe C2 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular.....	85
4.9. Yedi İklim Türkçe Öğretim Setlerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması.....	86
4.10. Türkiye Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki Temel Dil Becerilerin Amaç ve Kazanımlarına Yönelik Bulgular.....	87

BEŞİNCİ BÖLÜM  
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	103
5.2. Öneriler.....	107
KAYNAKÇA.....	109



## SİMGELER VE KISALTMALAR

YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TMV	Türkiye Maarif Vakfı
AOBMÇ	Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi
TDK	Türk Dil Kurumu
TİKA	Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı
YEE	Yunus Emre Enstitüsü
TYDOÖP	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı
TÖMER	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Devlet üniversiteleri bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezlerinin listesi	46
<b>Tablo 2</b>	Türk iş birliği ve koordinasyon ajansı başkanlığı program koordinasyon ofisleri	50
<b>Tablo 3</b>	Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezleri	53
<b>Tablo 4</b>	Türkiye maarif vakfı temsilcilikleri	55
<b>Tablo 5</b>	B1 ders kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	75
<b>Tablo 6</b>	B1 çalışma kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	76
<b>Tablo 7</b>	B2 ders kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	78
<b>Tablo 8</b>	B2 çalışma kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	79
<b>Tablo 9</b>	C1 ders kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	81
<b>Tablo 10</b>	C1 çalışma kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	82
<b>Tablo 11</b>	C2 ders kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	83
<b>Tablo 12</b>	C2 çalışma kitabında yer alan aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri	85
<b>Tablo 13</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Resim Hakkında Konuşma ve Yazma”	88
<b>Tablo 14</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Yanlışları ve Nedenlerini Bulma”	89
<b>Tablo 15</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Önem Sırasına Koyma”	90
<b>Tablo 16</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Bulmaca”	92

<b>Tablo 17</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Poster Ya Da Afiş Hazırlama”	93
<b>Tablo 18</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Anahtar Düşünceleri Bulma”	94
<b>Tablo 19</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Dramatizasyon”	95
<b>Tablo 20</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Karşılaştırma”	97
<b>Tablo 21</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Şiir veya Öykü Yazma”	98
<b>Tablo 22</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Değerlendirme”	99
<b>Tablo 23</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Özetleme”	100
<b>Tablo 24</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Yeniden Yazma”	100
<b>Tablo 25</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Diyalog Oluşturma”	101
<b>Tablo 26</b>	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Mektup Yazma”	102

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Yunus Emre enstitüsü kültür merkezlerinin bölgelere göre dağılımı	54
Şekil 2	Yedi iklim Türkçe ders kitaplarında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dağılımı	86
Şekil 3	Yedi iklim Türkçe çalışma kitaplarında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dağılımı	87





# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları hakkında bilgilere değinilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun gelişim evreleri incelendiğinde henüz anne karnındayken dışarıdan gelen çoğu uyarıcıyı algıladığı ve bu uyarıcılara tepki verdiği görülmektedir. “Anne karnındaki bebek çoğu toplumda saygı duyulan bir varlık, iletişim kurulan bir birey, eğitilen ve öğrenen bir kişi olarak kabul edilmektedir.” (Güneş, 2019: 27). Gelişim evrelerinin her döneminde çevresiyle etkileşim halinde bulunan insan, daima anlamak ve anlaşılmaq ister. Anlamak ve anlaşılmanın en önemli yolu ise dilin bizzat kendisinden geçer. İnsan, duygu, düşünce ve isteklerini dil aracılığıyla ortaya koyar. Dolayısıyla sosyal bir varlık olan insan için dil de en az fizyolojik ihtiyaçlar kadar önemli ve gereklidir.

İnsan, ilk olarak doğup büyüdüğü aile ve çevreden ana dilini öğrenir. Bireyin dil edinim süreciyle ilgili geçmişten günümüze kadar pek çok teori ortaya atılmıştır. Kymissis ve Poulson (1990), çalışmalarında dil öğrenim sürecini taklide dayandıran ve dili bir davranış olarak gören Thorndike, Pavlov, Hull, Mowrer ve Skinner gibi çeşitli kuramcıların görüşlerine yer verirken Tomasello (1992), ise çalışmasında dil edinim sürecinin basit bir taklit veya ilişkilendirme olmadığını aksine bireyin çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda algıladıklarını anlamlandırması ve kendinden bir şeyler katarak üretim yapması sonucunda meydana geldiğini söylemektedir.

Psiko-linguistik kuramın en önemli temsilcisi olan Noam Chomsky ise davranışçıların görüşlerinin aksine bireyin biyolojik olarak dil öğrenmeye yatkın olarak dünyaya geldiğini bir dili öğrenmek için tekrar ve taklidin gerekli olmadığını söyleyerek dil edinimini saf koşullanmanın ötesine geçirmektedir (Sobecks, 2020). Araştırmacıların görüşlerinden hareketle ana dili öğreniminin basit bir süreçten meydana gelmediği aksine karmaşık bir süreci içerdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla bu karmaşık süreci açıklamak adına pek çok araştırmacı da görüşlerini dile getirme ihtiyacı hissetmişlerdir.

Dil, birden fazla beceriyi içerisinde barındıran bir sistemdir. Bu beceriler, dil becerileri adı altında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olmak üzere 4'e ayrılmaktadır. Birey, bu beceriler vasıtasıyla dili öğrenmekte ve kendisini ifade etmektedir. Yeryüzünde bulunan birçok toplum kendilerine ait bir ifade aracı oluşturma ihtiyacı hissetmiş ve bu doğrultuda kesin olmamakla birlikte 3 bin ile 3500 arasında konuşulan bir dilin ortaya çıktığı düşünülmektedir (Dilaçar, 1968; akt. Demirel, 2021). Yeryüzünde sayısının bile net olmadığı kadar dilin konuşulmasına karşın teknolojiyle birlikte giderek artan etkileşim sonucunda insanlar sanal olarak bir araya gelmekte ve çeşitli paylaşımlarda bulunmaktadır. 21 yy. da kişiler, artık içinde doğup büyüdüğü devletlerin vatandaşı olmaktan öte dünya vatandaşı olma yolunda ilerlemektedir. Dolayısıyla bu durum bireylerin kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta ve ikinci bir dil öğrenme ihtiyacının doğmasına sebep olmaktadır. İkinci dil, "Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil, hedef dil olarak adlandırılmaktadır (Güzel ve Barın, 2020: 229)."

İkinci dil edinim süreciyle ilgili ana dili edinim sürecinde olduğu gibi pek çok teori ortaya atılmıştır. Gitsaki (1998), tarafından yapılan çalışmada ikinci dil edinim sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair araştırmaların yapılmasıyla birlikte ortaya çıkan evrensel dil bilgisi teorisi, diller arası teoriler, bilişsel teori, kültürleşme teorisi ve Krashen'in ikinci dil edinimiyle ilgili teorisi özetlenerek aktarılmaktadır. Bu teoriler arasında özellikle Krashen'in teorisi ön plana çıkmaktadır. Krashen, ikinci dil öğreniminin ana dil edinimindeki gibi farkında olmadan değil bilinçli bir şekilde gerçekleştiğini söylemekte ve bunu 5 hipoteze dayandırmaktadır. Bu hipotezler, edinme ve öğrenme ayrımı, doğal düzen hipotezi, monitör hipotezi, giriş hipotezi ve duygusal filtre hipotezinden meydana gelmektedir (Krashen, 1982).

Bireyin doğduğu andan itibaren ana dili dışında maruz kalmadığı yabancı bir dili öğrenmesi kolay gerçekleşebilen bir süreç değildir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi adına uzmanlar tarafından farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Yabancı dil öğretimi ana dili öğretimi gibi görülmemeli ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek farklı yöntem ve tekniklerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Dil öğretimini etkileyen pek çok faktör olsa da dil öğretimini gerçekleştireceğimiz yöntemin seçimi diğer faktörleri de doğrudan etkilemektedir. Aynı şekilde yöntem de diğer faktörlerden etkilenmekte ve ihtiyaca göre şekillenmektedir. Yöntem, sözlükteki karşılığıyla "Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan

yol, usul, sistem, prosedür, politikadır (TDK,2021).” Dil öğretimindeki temel amaçlardan birinin kişinin hedef dilde insanlarla iletişim kurabilecek kadar kendisini ifade edebilmesini sağlamak olduğuna göre bu amacı gerçekleştirebilmek için de uygun yöntemlere öğretim sürecinde ihtiyaç vardır. Süreç içerisinde kullanılan yöntemler kadar dil öğretimini etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de öğretim süreci içerisinde ve dışında kullanılan ders materyalleridir. Gelişen teknoloji beraberinde ders materyallerinde de çeşitliliği sağlayarak görsel ve işitsel pek çok materyalin öğrenme ortamında olmasına ve öğrenilenlerin kalıcı hale getirilmesine katkı sunmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan ders materyalleri içerisinde geçmişten günümüze kadar en çok tercih edilen ve önemini koruyan materyal ders kitapları olmuştur. Ders kitapları, öğretilecek hedef dilin programında yer alan amaç ve kazanımlar neticesinde uzmanlar tarafından materyal tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan materyallerdir. Ders kitapları, hedef dili öğrenen bireyin öğreticinin olmadığı yerlerde yararlanabileceği, öğretilen bilgilerin tekrarını ve pekiştirmesini yapabileceği en önemli başvuru kaynaklarından biridir.

Dolayısıyla ders kitapları tüm öğrencilere hitap edebilmeli ve bireysel farklılıklar gözetenilerek hazırlanmalıdır. Dil öğretim sürecinde tek bir yöntemle hareket edilemeyeceği gibi ders kitaplarında da tek bir yöntemle hareket edilmemelidir. Tek bir yöntem esas alınarak hazırlanan bir ders kitabı öğrencinin bir süre sonra kitaptan sıkılmasına sebep olacak ve dili öğrenmeye karşı da ilgi ve motivasyonunun düşmesini tetikleyecektir. Ana dili ve hedef dili edinme süreçleri, bu süreçlerde kullanılan yöntem ve teknikler ile öğretim sürecine dâhil olan ders materyallerinin önemi doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarında yer alan yöntem ve tekniklerin incelenmesi ve ders kitaplarına nasıl yansıtıldığına anlaşılması bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Çalışmanın problem cümlesi “Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan ders materyallerinde aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin yer alma düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

- a) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabında yer alma düzeyi nedir?
- b) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe B1 çalışma kitabında yer alma düzeyi nedir?
- c) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında yer alma düzeyi nedir?
- ç) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe B2 çalışma kitabında yer alma düzeyi nedir?
- d) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe C1 ders kitabında yer alma düzeyi nedir?
- e) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe C1 çalışma kitabında yer alma düzeyi nedir?
- f) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe C2 ders kitabında yer alma düzeyi nedir?
- g) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Yedi İklim Türkçe C2 çalışma kitabında yer alma düzeyi nedir?
- ğ) Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş ve taktiklerinin Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*”ndaki temel dil becerilerin (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) amaç ve kazanımlarına uygunluğu ne düzeydedir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti” içerisinde yer alma durumunu belirlemektir. Alan yazın taraması sonucunda araştırmada ele alacağımız öğretimsel iş taktikleri için Açıkgöz’ün (2014: 85-125) “*Aktif Öğrenme*” eserindeki ilgili kısımdan yararlanılacaktır. Ek olarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” kapsamında B1, B2, C1, C2 düzeylerinde yer alan temel becerilere ait amaç ve kazanımlar incelenecektir. Aktif öğrenme yöntemine ait öğretimsel iş taktiklerinin, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programındaki dil becerilerinin amaç ve kazanımlarına olan uygunluğunun ne düzeyde olduğunu değerlendirmek ve ilgili kazanımların öğretiminde etkili olabilecek öğretimsel iş taktiklerini belirlemek bu çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretiminin yapıldığı her yerde pek çok farklı yaklaşım, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Teknolojinin de gelişmesiyle birlikte dil öğretiminde geleneksel yaklaşımlar yavaş yavaş terk edilerek çağdaş yaklaşımlara doğru bir yönelme gerçekleşmiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, bireysel farklılıkların gözetildiği, diyalog, eğitsel oyun, grup çalışması, problem çözme gibi bireyi aktif kılacak tekniklerin yer verildiği bir öğretim sürecinin esas alınması günümüz çağdaş dil öğretim anlayışına daha uygundur fakat hâlâ bu konuda eksiklerin olduğu görülmektedir. Sınıf içi uygulamalarda öğrencinin aktif katılımını gerektiren yöntem ve teknikler kullanılsa bile bunlar tek başına yeterli değildir. Dil öğretimi bir bütündür. Öğrencinin sınıfta harcadığı vakitten daha çok maruz kaldığı ders materyallerinin de bu doğrultuda hazırlanmaları son derece önem arz etmektedir. Ders kitapları geçmişten günümüze kadar her zaman önemini korumuştur. Hedeflere yani kazanımlara ulaşmak için çeşitli ilkeler ve bilimsel ölçütlere göre materyaller hazırlanmış ve eğitimin her kademesinde işlevsel ders kitaplarına hep ihtiyaç duyulmuştur. (Ömeroğlu, 2020) O hâlde Yabancılara Türkçe öğretimi alanının da en çok kullanılan materyallerden biri olan ders kitapları öğrencinin aktif katılımını sağlayacak ölçütlere göre hazırlanmış mıdır? Bu sorudan hareketle araştırmamızın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

İlgili alan yazın taraması neticesinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan öğretim setleri üzerine inceleme yapılan pek çok araştırmanın var olduğu görülmektedir (Aksoy, 2015; Kaplan, 2017; Keskin, 2019; Öncül, 2020). Setler üzerine yapılan çalışmaların genel olarak söz varlığı, atasözleri ve deyimler, kelime öğretim stratejilerinin nasıl yer aldığı, dil bilgisi etkinliklerinin incelenmesi, Türk kültürüne dair unsurların nasıl aktarıldığı, görsellerin kitaplarda yer alma durumu, metinlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesinde yer alan ölçütlere göre hazırlanma durumu, Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre metin altı sorularının değerlendirilmesi, Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre alıştırılmalarda yer alan zekâ türlerinin neler olduğu, hangi metin türlerine daha çok yer verildiği gibi çeşitli konulardan oluştuğu görülmektedir. Fakat farklı setler üzerinde aynı konuların araştırıldığı ve aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili setler üzerine herhangi bir çalışmanın yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu eksikliğin fark edilmesi sonucunda gerçekleştirilen bu çalışmanın aktif öğrenmeye ve öğretimsel iş taktiklerine yönelik

gerçekleştirilecek olan çalışmalara katkı sunması ve aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri kapsamında hazırlanacak olan öğretim setlerine yol göstermesi hedeflenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim seti içerisinde yer alan B1, B2, C1, C2 ders ve çalışma kitapları ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan B1, B2, C1 dil düzeylerindeki temel becerilerin amaç ve kazanımları ile sınırlandırılmıştır.

Açıkgöz'ün (2014: 85-125) "Aktif Öğrenme" eserinde yer alan öğretimsel iş taktiklerinin tamamının değil resim hakkında konuşma ve yazma, yanlışları ve nedenleri bulma, önem sırasına koyma, bulmaca, poster ya da afiş hazırlama, anahtar düşünceleri bulma, dramatizasyon, karşılaştırma, şiir ya da öykü yazma, başlık bulma, değerlendirme, empati kurma, özetleme, yeniden yazma, diyalog oluşturma, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiklerinin seçilmesi araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

- Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde bulunan B1, B2, C1 ve C2 seviyelerindeki ders ve çalışma kitaplarının aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı varsayılmıştır.
- B1, B2, C1 ve C2 ders ve çalışma kitaplarında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri açısından zengin olduğu varsayılmıştır.
- Ders ve çalışma kitaplarında yer alan alıştırmaların bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlandığı varsayılmıştır.
- Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlarla eşleştirilebileceği varsayılmıştır.
- Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan amaç ve kazanımların öğretiminde etkili olabileceği varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Dil:** En genel şekliyle bireylerin, duygu ve düşüncelerini çeşitli sembol ve sözcüklerden yararlanarak aktardıkları bir sistemdir (Güneş, 2019).

**Ana dili:** Çocuğun doğup büyüdüğü ailesi ve içinde yaşadığı topluluktan öğrenmiş olduğu dildir (TDK, 2021).

**Hedef dil:** Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil olarak tanımlanabilir (Güzel ve Barın, 2020).

**Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi:** Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimine yönelik programların ve ders materyallerinin hazırlanması için dayanak oluşturan bireylerin hedef dilde ihtiyaçlarının neler olduğunu belirleyen ve öğretim sürecinde kapsamlı bir şekilde yol göstermeyi hedefleyen öneriler çerçevesi, bireylerin dil öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımların ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlayan geniş çerçeveli bir programdır (TELC, 2013).

**Aktif Öğrenme:** Öğrencinin, öğrenme süreci içerisinde zihinsel yeteneklerini aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı karar alma ve öz düzenleme gibi çeşitli fırsatların verildiği bir yaklaşım modelidir (Açıkgöz, 2014).

**Öğretimsel iş taktikleri:** Çok yönlü düşünmeyi, öğrenilenleri birbiriyle ilişkilendirebilmeyi, üretebilmeyi ve değerlendirebilmeyi sağlayan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin içeriğini oluşturan etkinliklerdir (Açıkgöz, 2007).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve kapsamında yabancı dil öğretiminde temel ilkeler, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi gelişim süreci ve ilgili araştırmalar çeşitli başlıklar altında sunulmuştur.

#### 2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

İnsanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan yegâne unsur dildir. Dil, duygu ve düşüncelerin aktarılmasının yanı sıra insanların birlikte sağlıklı bir şekilde yaşamlarını idame ettirmelerini de sağlayan en temel olgudur. Ortak bir anlaşma aracının eksikliğinin var olduğu bir toplulukta birbirini anlamayan insanlar arasında çatışmanın olması kaçınılmaz olacaktır. Her geçen gün değişen ve gelişen dünya gibi insanoğlu da tabiatı gereği değişip gelişmektedir. Değişim ve gelişim döngüsü birbirlerini takip etmektedir.

Bu değişim ve gelişim döngüsü doğal süreçler eşliğinde kendiliğinden gerçekleşebileceği gibi doğal olmayan bir süreç içinde de gerçekleşebilmektedir. Örneğin; bir insanın boyunun uzaması veya ağırlığının artması gibi fiziksel süreçler kendiliğinden gerçekleşen değişim ve gelişim sürecine girerken bir insanın herhangi bir ikinci dili öğrenme sürecini başlatması ve sürdürmesi de kendiliğinden gerçekleşmeyen değişim ve gelişim sürecine tabidir. Bu şekilde bir ayrım olmasındaki temel faktör iradedir. İlk örnek irade dışı gerçekleşirken ikinci örnekte ise insan iradesi ve kararları ön plandadır.

Bir dili öğrenmek, yeni bir hobi edinmek veya herhangi bir konuya merak duyup araştırma yapmak insanoğlunun özünde yatan öğrenme ve bilme isteğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim ve öğretim hayatımız boyunca pek çok bilgiye maruz kalmaktayız. Herhangi bir kurum ve kademedeki eğitim görmeye ihtiyaç duymadan da öğrenme eylemini dış dünyada informal şekilde gerçekleştirebilmekteyiz. İşte bu durum insanoğlunun değişim ve gelişimiyle doğrudan paralellik göstermektedir. İnsanoğlu da dünya gibi sürekli değişmek ve gelişmek ister. Bu değişim ve gelişim isteği hayat boyu öğrenme süreci içerisinde başlamakta ve devam etmektedir.

Bilim ve teknoloji dönemini yaşayan dünyamız için hayat boyu öğrenme ve dönüşümün en temel şartı dilin kendisidir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama,



anlatma, problem çözüme gibi pek çok eylem dil ile meydana gelmektedir. Dil, insanoğlunun var olan kapasitesini arttırmaya, kendisine sürekli yeni şeyler katmasına, kapsamı derin olan bir bakış açısı ve dünya görüşüne sahip olmasına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin oluşturulup geliştirilmesi sadece formal eğitimle sağlanmayıp hayat boyu öğrenme ile de devam ettirilmektedir. Bundan dolayı pek çok ülkede dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı ilke, yöntem ve teknikler oluşturulup uygulamaya konulmaktadır (Güneş,2011).

Dil kavramını ele aldığımızda karşımıza dil kavramını da içerisinde barındıran farklı tamlamalar çıkmaktadır. Örneğin; ana dili, yabancı dil, ikinci dil, çok dillilik... Bu kavramlardan ilki olan ana dili Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2021). Yabancı bir dilin öğretimini gerçekleştirirken uyulması gereken temel ilkeler var olduğu gibi ana dili öğretimini gerçekleştirirken de bu kural değişmemektedir. Kavcar vd. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımlamış olduğu Türkçe Öğretim Programından hareketle Türkçenin ana dil olarak öğretimi esnasında dikkat edilmesi önem arz eden temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadırlar.

- Dilin dışarıdan herhangi bir müdahale olmaksızın kendi ortamında öğretimi gerçekleştirilmelidir.
- Öğretim esnasında hedef dil esas alınmalıdır.
- Türkçe öğretiminde farklı disiplinlerden de faydalanılmalıdır.
- Farklı dil araştırmaları arasında bağ kurulmalıdır.
- Değişik ders metot, gereç ve yöntemlerinden faydalanılmalıdır (Kavcar vd., 1997; akt. Yıldız, 2003).

Bu ilkeler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen ana dili öğretiminin çıktısı da daha etkili ve verimli olacaktır. Ana dili öğretimini gerçekleştirirken dikkat edilmesi gereken ilkeler dışında ana dili öğrenim ve öğretim süreciyle ilgili de araştırmacılar tarafından çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Bu görüşlerden biri ünlü dilbilimci Noam Chomsky'e aittir. Chomsky, insanoğlunun doğuştan bir genetik donanıma sahip olduğunu ve bu genetik donanım sayesinde dili öğrenmeyi edindiğimizi söylemektedir. Bu genetik donanımı “dil aygıtı” olarak ifade etmektedir (Chomsky, 2019).

Bir diğer önemli isim Krashen (1982) de dil öğretim sürecine Chomsky gibi bakmaktadır. Ona göre de insanoğlu genetik bir dil edinme yapısına sahiptir. İki dilbilimci

de ana dili öğreniminin bilinçli bir şekilde gerçekleşmediğini dolaylı gerçekleştiğini savunmaktadırlar (Güneş, 2011). Noam Chomsky ve Krashen'in (1982) bu görüşlerine diğer kuramların temsilcileri şiddetle karşı çıkmaktadırlar. Örneğin; Davranışçı kuramın temsilcilerinden olan Bloomfield, Brooks ve Lado dil öğretim sürecini mekanikleştirirler. Yani dilin bir davranış olduğunu ve bu davranışında diğer davranışlar gibi öğretileceğini söylemektedirler. Bir diğer yaklaşım olan Yapılandırıcı yaklaşımın temsilcileri Piaget, Bruner ve Vygotsk ise aynı şekilde dilin öğrenilebileceğini fakat bunun mekanik bir şekilde gerçekleşmediğini tam tersi sosyal çevre ile etkileşim sonucunda gerçekleştiğini söylemektedirler (Karatay, 2010).

Dil öğrenimi veya ana dili öğrenim süreciyle ilgili farklı bakış açıları sayısını arttırabilmekteyiz. Peki ikinci dil öğrenimi süreci ana dili öğrenim sürecinden farklı mıdır? Bu konuyla ilgili de Krashen'in şu ifadeleri yer almaktadır. Krashen'e (1982) göre ana dil edinilirken ikinci dil ise tam tersi öğrenilmektedir. Dil edinim sürecinin bilinçsiz gerçekleştiğini savunan Krashen ikinci dil öğrenildiği için doğrudan bilinçli bir şekilde meydana geldiğini söylemektedir (Güneş, 2011). Birey, ikinci dil öğrenim sürecini doğrudan başlatmakta ve kontrol etmektedir. Bunun için de bu süreçte aktif rol almaktadır.

İnsanlar neden ikinci bir dili öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır? Bu sorunun cevabıyla ilgili de farklı görüşler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Barın'a (2004) göre bireyler, bireylerin oluşturmuş olduğu toplumlar ve toplumları içerisinde barındıran devletler arasında pek çok açıdan farkı ilişkiler kurulmaktadır. Ticaret, sanayi askeri, sağlık, sanat, turizm, kültür, eğitim, iletişim gibi birden fazla alanda sağlıklı ve sağlam etkileşimde bulunmak için ikinci dil öğrenimi tercih olmaktan çıkıp gereklilik haline gelmektedir.

Bilgi çağında bulunduğumuz dünya sürekli değişmekte ve yenilenmektedir. Dolayısıyla bireylerde bu durumdan etkilenmekte ve hızlı bir dönüşüm sürecine girmektedir. Bu dönüşüm sürecinde farklı milletlerle ilişkilerin neticesinde başta dil ve kültür olmak üzere pek çok konuda aktarım söz konusu olmaktadır. Bu aktarımların gerçekleşmesini sağlayan ise dilin kendisidir. Ortak bir dilde iletişim kuramadığımız insanların dillerini öğrenmek veya kendi dilimizi öğretmek kaçınılmaz olmaktadır.

Bireyler ana dili öğrenim sürecinde olduğu gibi ikinci bir yabancı dil öğrenim sürecine aynı şekilde yaklaşmamaktadırlar. Çünkü kişi öğrenme sürecine ön yargılarını getirir ve dili öğrenemeyeceğini düşünmekte kendisine psikolojik duvar örmektedir. Bundan

dolayı ikinci bir dil öğretim sürecinde kişiyi sıkıcılık ve zorluk duygularından uzak tutmak gerekmektedir (Barın, 2004). Bu aşamada ise dil öğretimini gerçekleştirecek öğretmene önemli iş düşmektedir. Sadece öğretmene de değil aynı zamanda öğretim esnasında izlenecek yöntem, ilke, metot ve kullanılacak her türlü araç, gereç ve ders materyaline dikkat edilmelidir.

Yabancı bir dilin öğrenim sürecini zaman içerisinde değişen ve gelişen öğrenme psikolojisindeki kuram ve yaklaşımlarda etkilemektedir. Bu kuramların dil öğrenim süreçleriyle ilgili görüşleri doğrudan yer almakta ve öğreticilerde bu görüşlerden etkilenmekte olup dil öğretimini uygun gördükleri yaklaşımla gerçekleştirmektedirler. En yaygın olan kuram ve yaklaşımlar aşağıda yer almaktadır:

1. Tam Öğrenme
2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme
3. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme
4. Proje Tabanlı Öğrenme
5. Probleme Dayalı Öğrenme
6. Çoklu Zekâ Tabanlı Öğrenme
7. Beyin Temelli Öğrenme
8. Portfolyo Destekli Dil Öğrenme
9. Yapılandırmacılık
10. İletişim Teknolojisi Katkılı Öğrenme (Demirel, 2021).

Bu kuram ve yaklaşımlardan önce geleneksel olarak adlandırılan yaklaşım, yöntem ve teknikler esas alınarak dil öğretimi yapılmaktaydı. Kuramların içerikleri birbirlerinden farklı olsa da yabancı bir dilin öğretiminde belli başlı bazı hedefler değişmemiştir. Bu hedefler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yabancı dilde konuşan bireyi anlamak
- Yabancı dilde açık bir şekilde kendini ifade edebilmek
- Farklı dilde yazılmış bir metni okuyup anlamlandırabilmek
- Farklı dilde iletişim kurabileceğimiz şekilde yazma becerisi edinmek
- Öğreneceğimiz yabancı dilin ait olduğu toplumun gelenek, görenek ve kültürel mirası hakkında bilgi sahibi olmak (Türkkan,1997; akt. Yüce, 2005).

Hem bu temel hedefleri gerçekleştirebilmek hem de bireyde dile karşı öğrenemeyeceğim algısını yıkabilmek için izlenecek yöntem oldukça önem arz etmektedir. 1072-1074 yılları arasında kaleme aldığı yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılan ilk eser olarak kabul edilen Dîvânu Lugâti't-Türk adlı kıymetli eserin sahibi Kaşgarlı Mahmut'un izlediği yolu örnek alabiliriz. Kaşgarlı Mahmut, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazmış olduğu bu eserinde şöyle bir yol izlemiştir.

1. Öncelikli olarak konuyla ilgili pek çok örnek verdikten sonra kurala gitmiştir ki izlediği bu yöntem günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmaktadır.
2. Dil öğretiminde kuraldan ziyade metin ve örneklerin üzerinde durmuş ve bunların örneklerini de günlük hayattan almıştır.
3. Bir dilin sadece kuralını ve kuralı barındıran örneklerini vermekle kalmayıp o dilin ait olduğu toplumun gelenek, görenek ve kültürel mirasına da önem vererek öğretim sürecine dahil etmiştir.
4. Bir sonraki yapıya geçmeden önceki dersin öğretilen kavramlarının üzerinde durup hatırlatmalarda bulunarak öğrencinin tekrar etmesine fırsat sunmuştur.
5. Eserini tek seferde kaleme almayı birden fazla deneme yoluyla zaman içerisinde oluşturmuş olup kendinden sonraki araştırmacılara da eser oluşturma konusunda ilham olmuştur (Akyüz, 1989; akt. Barın, 2004)

Yabancı dil öğretimi de ana dili öğretim süreci gibi içinde çeşitli aşamaları barındıran sistematik bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu çerçeveyi oluşturan birden fazla hem temel hem genel ilke yer almaktadır. İlke, Türkçe sözlükte “Emel düşünce, temel inanç, umde, prensip” şeklinde tanımlanmıştır (TDK,2021). Bu prensiplerin her biri zincirin halkaları gibi birbirine bağlı olup öğretim sürecinde hepsine dikkat etmek gerekmektedir. Demirel, (2021) yabancı dil öğretiminde temel ilkeleri çeşitli başlıklara ayırmaktadır. Bu başlıklar şunlardır:

#### **a) Dört Temel Beceri Üzerinde Durma**

Yeryüzünü oluşturan dört temel element mevcuttur. Bunlar; su, toprak, ateş ve hava elementleridir. Tıpkı birbirini tamamlayan biri olmazsa diğeri eksik kalacak olan elementler gibi dil de dört temel beceri olarak adlandırdığımız dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir bütününden oluşmaktadır. Dinleme ve okuma anlama becerileri altında yer alırken konuşma ve yazma ise anlatma becerileri altında karşımıza çıkmaktadır. Hem ana

dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin bir arada öğretilmesi gerekmektedir.

Herhangi birinin öğretimindeki eksiklik bireyin iletişim kurarken zorlanmasına sebep olacaktır. Günlük hayatta da insanlar bu dört temel beceri ekseninde iletişim kurmaktadır. Öğrenmek istediği dilde dinlediklerini anlamlandırabilen neyi anladığını ifade edebilen aynı zamanda bunları yazıya döküp okuyabilen bireyin dile karşı hâkimiyeti de sağlam olmaktadır.

### **b) Öğretim Sürecinin Önceden Planlanması**

Yabancı dil öğretimi nasıl ki sistematik bir süreç içerisinde işlemekteyse bu sürecin öncesi, esnası ve sonrasının da planlanmasının sağlam bir şekilde yapılması gerekmektedir. Gelişigüzel yapılan bir öğrenmenin verimi aksi halde düşük olacaktır. Dil öğretimini gerçekleştirecek olan öğreticiye burada önemli görevler düşmektedir.

Öğretimden önce öğrencinin hazır bulunuşluğu ve seviyesini belirlemeye yönelik yapılması gerekenler öğretim sırasında kullanacağı ders materyali, yöntem, teknik ve ilkelerin belirlenmesi öğretim sonrasında gerçekleştireceği ölçme ve değerlendirme sürecinin hepsinin bir planlamaya dâhil olması gerekmektedir. Bu planlamanın yapılması öğretim sürecinde hem öğreticiye hem de öğrenciye büyük kolaylık sağlamaktadır.

### **c) Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Yönelme**

Ana dilinin cümle yapısına hâkim olan birey farklı bir dilin cümle yapısını öğrenirken başlangıç seviyesinde tökezleyebilmektedir. Kendini ifade ederken alışmış olduğu bir yapıdan farklı bir yapıya geçmesi bireyi doğal olarak zorlayabilmektedir. Bundan dolayı kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde öğretilecek dilin yapılarını sunarken dikkat edilmesi gereken önemli ilkeler yer almaktadır. Örneğin; öğretilecek cümle yapılarının öncelikle basit ve tek yargıdan oluşması ardından karmaşık ve birden fazla yargı içeren cümle yapılarının sunulması gerekmektedir.

Aksi halde bireyin dili öğrenmeye karşı ön yargısı oluşabilmektedir. Sadece cümle düzeyinde değil cümleleri bir araya gelip oluşmalarını sağlayan kelimelerin öğretimi de aynı şekilde önem arz etmektedir. Başlangıçta verilen kelime örneklerinin bireyin yakın çevresinde görebileceği, duyabileceği, hissedebileceği, dokunabileceği örneklerden

oluşması gerekmektedir. Kısacası bireyin beş duyu organıyla algılayabileceği somut örnekleri içeren kelimeler verilmelidir.

Kelimeler ile ilgili tüm fiziksel ve anlamsal özellikler belleğimizde yer almaktadır. Bilinen üç çeşit bellek türü vardır. Bunlar sırasıyla; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Duyusal kayıt belleğinde kelimelerin fiziksel olarak algılanması söz konusudur. Dışarıdan gelen uyarıcılar duyuşsal kayıt belleğince alınmaktadır. Fakat bu uyarıcıların burada kalma süresi çok kısadır. Bu yüzden duyuşsal kayıt belleğindeki uyarıcılar kısa süreli bellekte kalıcı hale gelmeye çalışır. Kısa süreli bellek adeta bir işçi gibi çalışıp gelen bilgiyi depolamaktadır. Fakat kısa süreli bellekte de yer alan bilginin kalma süresi sınırlıdır. Bu yüzden gelen her bilgiyi uzun bir süre depolayacak bir arşive ihtiyaç vardır. Bunu da sağlayan bellek ise uzun süreli bellektir. Birey uzun süreli bellek sayesinde önceki öğrendiği bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurabilmektedir. Fakat bu bağı kurarken de gelişigüzel bir şekilde değil anlamlandırarak kurmak gerekmektedir. Aksi halde ihtiyaç duyduğumuz anda bilgiyi geri getirip faydalanmak olanaksız olacaktır (Kurudayıoğlu, 2018).

#### **ç) Görsel, İşitsel Teknolojik Araçlara Yer Verme**

21. yy. teknolojisinde dil öğretimini etkin ve verimli kılmak daha kolay sağlanabilmektedir. Artık günümüzde imkanlar ve teknolojinin sunmuş olduğu nimetler oldukça fazladır. Dolayısıyla öğretim sürecinde artan bu imkanlardan faydalanmak gerekmektedir. Sadece anlatım tekniği kullanılarak tek düze yapılan ve sınırlı sayıda materyalin yer aldığı bir eğitim öğretim ortamından verim beklemek doğru olmayacaktır. Böyle bir ortamda bireyin de dili öğrenmeye karşı olan ilgisi düşük kalacaktır. Bireyde öğrenmeye karşı motivasyonu sağlamak ve dersi eğlenceli hale getirebilmek için görsel, işitsel pek çok araçtan yararlanmak gerekmektedir. Görsel ve işitsel araçlara şu örnekleri verebilmekteyiz:

- 1. Şekil, Kroki ve Resim
- 2. Flaş kartlar
- 3. Posterler
- 4. Etkileşimli CD'ler
- 5. Video görüntüleri
- 6. Sözlük (Arslan ve Gürdal, 2012).

Bu görsel ve işitsel araçların sayısını arttırabiliriz. Bu araçlardan yararlanmak hem öğretilen bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlamakta hem de bireyin dil öğrenmesine karşı olan güdülenmesini arttırmaya yardımcı olmaktadır.

#### **d) Gerektiği Yerde Ana Dilin Kullanımına İzin Verme**

Yabancı dil öğretiminde bireyin daha çok öğretilen dilde konuşması ve bu dile maruz kalması beklenmektedir. Bunun için de en önemli şartlardan biri bolca tekrar ve pratik yapmaktır. Öğrencinin pratik yapmadan önce dile karşı olan konuşma tutumunu geliştirmek gerekmektedir (Demirel, 2021).

Kendini hedef dilde ifade etmekte zorlanan bir bireye ısrarla hedef dilde konuşması için baskı yapmak son derece yanlış bir tutum olacaktır. Öğrencinin hedef dilde kendini ifade edebilmesinden çok kendini rahat hissetmesini sağlamak önceliğimiz olmalıdır. Bunun için de gereken durumlarda ana dilini kullanarak kendisini ifade etmesine fırsat verilmelidir. Önemli olan öğrencinin bu durumu alışkanlık haline getirmemesidir. Kısacası öğrencinin ana dilini kullanmasına izin vermekten çok ana dili ne zaman, nerede, ne kadar ve nasıl kullanılacağı üzerinde durmak daha sağlıklı olacaktır.

#### **e) Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma**

Başlangıç düzeyinde olan bir öğrenciye birden fazla yapının sunulması öğrencide kafa karışıklığına yol açacaktır. Bu yüzden doğru olan öğretilen yapıların tamamının değil aşama aşama verilmesini sağlamaktır.

#### **f) Verilen Örneklerin Gündelik Hayata Uygunluğu**

Birey, öğreneceği hedef dili okulda, sokakta, parkta, evde, alışveriş merkezinde, hastanede, herhangi bir devlet kurumunda kısacası yaşamımızı idame ederken içinde bulunmuş olduğumuz pek çok ortamda kullanacaktır. Dolayısıyla bireyin içinde bulunacağı bu ortamlarda gerçekleşebilecek gündelik hayatın akışına uygun gelişen diyalogların yer aldığı örneklerle maruz kalması doğru olacaktır.

#### **g) Öğrencileri Etkin Kılma**

Bireyin dil öğretim süresince olan aktifliği dili öğrenmede ki gelişim seviyesini de doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte sadece dinleyici konumunda olup pasif kalan bireyin

kendisini hedef dilde ifade etmesi de zorlaşacaktır. Bireyin etkinliği ne kadar artarsa pratik yapma şansı da bir o kadar artmaktadır. Öğrencinin aktif olmasını sağlama konusunda öğreticilere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğreticinin derste kullandığı yöntem, teknik, araç ve gereçler doğrudan öğrencinin katılımını etkilemektedir.

Örneğin; düz anlatım tekniğinin kullanıldığı bir öğrenme ortamında öğrencilerin aktif olmasını beklemek doğru olmayacaktır. Çünkü bu teknikte daha çok öğreticinin kendisi aktif konumdadır. Bu yüzden rol oynama, tartışma, soru cevap, beyin fırtınası, yaratıcı drama gibi hem bireysel katılımı sağlayacak hem de grupla katılıma olanak veren tekniklerin işe koyulması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu teknikler sadece öğrencinin aktif katılımını sağlamayıp aynı zamanda derse olan ilgisini de sürdürmesine sebep olacaktır.

### **ğ) Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma**

Her bireyin öğrenme hızı ve yöntemi birbirinden farklıdır. Çünkü “*Her birey biricik ve tektir.*” Bu düşüncenin çıkış merkezini oluşturanlar kendilerini “*üçüncü güç*” olarak adlandıran Hümanist (İnsancıl) kuramın temsilcileridir. Her bireyin tek ve biricik olduğu anlayışından yola çıktığımızda öğretme eylemini tek bir yöntemle sürdürüp herkesten aynı performansı beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Maslow ve Rogers öğrenme sürecinde davranışçı kuramların aksine bireyi merkeze alıp bireyin duygu, düşünce ve ilgilerine önem vermişlerdir. Rogers, kuramın bazı temel ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır: (Bacanlı, 2002; akt. Korucuk, 2019).

- Her öğrencinin odağı kendi dünyasıdır.
- Her öğrenci farklı algılamaktadır.
- Herkesin ihtiyacının önceliğine göre farklı amaçları vardır.
- Öğrencinin edimlerini anlayabilmek için iç dünyasına inmek gerekmektedir.
- Öğrencinin benliğinin oluşumunda çevre faktörü etkilidir.
- Öğrencinin edimleri ile benliği arasında sıkı bir bağ vardır.

Bireysel farklılıkları dikkate alan öğreticinin öncelikle öğretimde çeşitliliğe gitmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin yapıldığı ortamda öğrenciye zengin bir öğrenme fırsatı sunulmalıdır. Ardından öğrenme sürecinde her öğrencinin seviyesine inebilmeli sorduğu sorularla da bu durumu desteklemelidir (Demirel, 2021). Hümanizm (İnsancıl) kuramın dışında yine her bireyin farklı olduğu görüşünü savunan başka kuramlar da yer almaktadır. Örneğin; Gardner’in “Çoklu Zekâ Kuramı”.



Gürel ve Tat (2010), çalışmalarında Howard Gardner'ın zekâyı tek bir boyut olarak görmediğini aksine zekanın birden fazla türünün var olduğunu savunduğunu belirtmişlerdir. Gardner, bu zekâ türlerinin her bireyde farklı oranda bulunduğunu kiminin daha baskın kiminin daha az oranda geliştiğini söylemektedir. Bu zekâ türleri şunlardır;

- “Sözel/dilbilimsel zekâ”
- “Mantıksal/matematiksel zekâ”
- “Görsel/uzamsal zekâ”
- “Müzikal/ritmik zekâ”
- “Bedensel/duyu devinimsel zekâ”
- “Kişilerarası/sosyal zekâ”
- “Öze dönük/kişisel zekâ”
- “Doğa zekâsı”
- “Varoluşçu zekâ”

Öğretici, bireysel farklılıkların var olduğunu öğretim sürecinde göz önünde bulundurup birden fazla yöntem sunmalı birey ise kendi öğretim sürecinin öz kontrolünü yaparak kendisine uygun yöntemi seçip dil öğrenme sürecinde etkin olmalıdır.

#### **h) Öğrencileri Motive Etme**

Dil öğretim sürecinde bir diğer önemli faktör ise öğrencinin güdülenme düzeyidir. Güdülenme, öğrenme için gerekli olan ön koşullardan biridir. Yeterli bir şekilde güdülenmeyen öğrenci de bir süre sonra isteksizlik oluşmakta ve öğrenmeye karşı kendisini kapalı hale getirmektedir. Güdülenme ile öğrencinin başarısı arasında doğrudan bir paralellik görülmektedir. Öğrenci ne kadar iyi motive olursa başarısı da aynı ölçüde artmaktadır (Akbaba, 2006).

Güdülenme sayesinde öğrenci ve öğretilecek konu arasında duyuşsal bir bağ kurulur. Bunun içinde öğreticinin süreç içerisinde ipucu, dönüt, düzeltme ve ödül gibi farklı değişkenlerden yararlanması ve öğrenciyi cesaretlendirmesi gerekmektedir (Demirel, 2021).

Akbaba (2006), çalışmasında bireylerin güdülenmesini sağlamak için çeşitli önerilere yer vermiştir:

- ❖ Derse başlamadan önce öğrencinin ilgisini çekip merak uyandıracak sorular sormak.
- ❖ Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmak.
- ❖ Öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğunu göz ardı etmemek.
- ❖ Öğrencilere birden fazla seçenek sunmak.
- ❖ Öğrencilerin olumlu yanlarını ön plana çıkararak sonuçlar hakkında uygun dönütler sağlamak.
- ❖ Öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini hesaba katmak.
- ❖ Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin öz kontrolünü yürütebilmeleri için onları motive etmek.
- ❖ Süreç içerisinde öğrencilere rol model olmak.
- ❖ Öğrenilecek konuların günlük hayattaki işlevselliğinden bahsetmek.
- ❖ Öğrenme materyallerini dikkat çekici hale getirmek.
- ❖ Güler yüzlü, empati kurabilen, anlayışlı ve sabırlı bir öğretmen profili çizmek.
- ❖ Yanlış yapmaktan çekinmemelerini yanlışlardan ders çıkarma fırsatını elde ettiğimizden bahsetmek.
- ❖ Öğrencilere çeşitli sorumluluklar vererek başarı duygusunu tatmalarını sağlamak.

Yabancı dil öğretiminde bu kısma kadar bahsedilen tüm temel ilkeler ışığında tasarlanan bir öğretim süreci verimli ve etken bir şekilde yürütülecektir. Bu ilkeler kişilere bağlı olarak ortaya konulmamıştır. Dil öğretim sürecinin başlangıcından günümüze kadar geçen süre içerisinde değişim, dönüşüm gibi çeşitli aşamalardan geçerek evrenselleşip öğrenciler tarafından öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler olarak kabul görmüştür.

Bu temel ilkeler dışında yine yabancı dil öğretiminde kabul görülen genel ilkelerde mevcuttur. Demirel (2021), bu ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Dil öğretiminde ilk olarak dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.
- ✓ Bireylerin öncelikle tek yargılı cümle kalıplarını öğrenip ezberlemesi sağlanmalıdır.

- ✓ Halk arasında konuşulan standart dilin öğretimi yapılmalıdır.
- ✓ Bireylerin farklı dil alışkanlıkları edinmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrencinin hedef dilin seslerini doğru ve açık bir şekilde telaffuz etmesine dikkat edilmelidir.
- ✓ Hedef dil ile ana dil arasında probleme yol açan sebepler bulunup giderilmelidir.
- ✓ Kullanılacak olan görsel ve işitsel birçok materyalin basitten zora ilkesi göz önünde bulundurularak sıralanmasına dikkat edilmelidir.
- ✓ Bilinenden bilinmeyene ilkesi hedef alınarak öğretilecek yeni yapılar ile öncekiler arasında bağ kurulmalıdır.
- ✓ Öğrencilere neyi öğrenip öğrenemediklerini anlayabilmeleri için pratik yapmalarına fırsat verilmelidir.
- ✓ Temel seviyede bulunan öğrencinin yaptığı yanlışlara anında dönüt düzeltme yaparak geri bildirimde bulunulmalıdır.
- ✓ Öğrencinin hedef dilin ait olduğu toplumun kültürel mirası hakkında da fikir sahibi olması sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenme ortamında bireysel farklılıklara göre hareket edilmelidir.

### **2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Yabancı dil öğretim sürecinde temel amaç bireyin öğrenmek istediği hedef dilde kendini ifade edebilmesini sağlamaktır. Bu yüzden bu sürecin gelişigüzel değil sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekir. Sürecin etkili kılınması için bazı şartlar sağlanmalıdır. Bu şartları oluşturan ise kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerdir. Tek bir yaklaşım, yöntem yahut teknik kullanılarak dil öğrenim sürecini gerçekleştirmek doğru bir yol değildir. Öğrenme ortamında bireysel farklılıkları göz ardı etmeyerek amaca hizmet eden en etkili yaklaşım, yöntem ve teknik seçilmelidir.

Artık öğrenci ve öğretmenler çok fazla yöntem ve teknikle karşı karşıyadır. Burada önemli olan öğrenciye en uygun yöntemi seçerek dil öğretim sürecini başlatmaktır. Yöntem, “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Bir başka tanımda ise “İlk olarak öğretmenin ve öğrencinin rolleri ile ilgili, daha sonra da seçilen yaklaşımı temel alarak, dersin nasıl düzenleneceğini ve nasıl işleneceğini belirleyen yol” olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarıçoban vd. 2015: 358).

Dolayısıyla yöntemin olmadığı bir öğrenme ortamında amaca istenilen şekilde erişmeyi beklemek de sağlıklı olmayacaktır.

Yöntem öğrenme sürecinin pusulası gibidir. Hem öğreticiye hem de öğrenciye kaybolduğunu hissedip bocaladığı anda yolunu gösterir. Yöntemi seçerken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır:

- “Dil öğretimindeki ana amaç nedir?”
- “Dilin temel özellikleri nelerdir ve bu, seçilecek yöntemi nasıl etkiler?”
- “Dil eğitiminde seçilecek yöntemin ilkeleri neler olacaktır?”
- “En iyi öğrenme için belirlenmesi gereken düzenleme, sıralama ve sunum nasıl olmalıdır?”
- “Dil öğretim esnasında ana dilin rolü ne olmalıdır?”
- “Dil öğretiminde hangi süreç takip edilmeli ve hangi yöntemler birbiriyle birleştirilmelidir.”
- “Hangi durumda hangi teknik ve etkinlikler birlikte kullanılabilir? (Richards ve Rogers, 1987; akt. Barın ve Güzel, 2020).”

Bu noktalardan hareketle süreci öncelikle planlamalı ve amacımıza en iyi hizmet edecek yönteme karar vermeliyiz. Dil öğretim sürecinde kullanılan yöntemler çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Alan yazın tarandığında karşımıza çıkan en yaygın yöntemler şunlardır (Güneş, 2011; Demirel, 2021; Barın ve Güzel, 2020; Memiş ve Erdem, 2013; Uysal, 2019; Sarıçoban vd. 2015):

- Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi
- Düzvarım Yöntemi
- Doğrudan Yöntem
- Sözel- İşitsel Yöntem
- İşitsel- Dilsel Yöntem
- Doğal Yöntem
- İletişimsel Yöntem
- Sessiz Yöntem
- Okuma Yöntemi
- Telkin Yöntemi
- Seçmeli Yöntem

- Bilişsel Yöntem
- Grupla Dil Öğretim Yöntemi
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
- Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi Yöntemi
- Görev Temelli Yöntem

Dil öğretim sürecinde uygulamaya koyduğumuz her yöntemin eksi ve artı yönlerinin olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Çünkü “*en iyi yöntem*” olarak adlandırabileceğimiz bir yöntem yoktur. Sadece amaca, kişiye, duruma ve zamana göre etkisi değişen yöntemler vardır. Bunu da belirleme kararını verecek olan dil öğrenim sürecinde aktif rol alan öğretmen ve öğrenciler olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde karşılaştığımız her yönteme arka planda sorulması gereken bazı sorular vardır. Bu sorular Johnson (akt. Uysal, 2019) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- “Yöntemin arka planında neler yer almaktadır.”
- “Yöntemin teorik temeli nedir?”
- “Yöntem, akılcılığı/davranışçılığı ne ölçüde ön plana çıkarmaktadır?”
- “Yöntem, tümevarımı mı yoksa tümdengelim mi temel almaktadır?”
- “Yöntem, sınıfta ana dili kullanımına izin veriyor mu?”
- “Dört dil becerisinden hangileri yöntemde ön plana çıkmaktadır.”
- “Yöntem, dil özgünlüğüne ne derece önem veriyor” (Johnson, 2001; akt.

Uysal,2019).

#### **a) Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi**

Dil bilgisi çeviri yöntemi, geçmişi Latincenin öğretimine kadar dayanan daha çok 1840 ve 1940 yılları arasında etkisini göstermiş geleneksel bir öğretim yöntemidir. İlk dil öğretim yöntemi olarak bilinen bu yöntem Amerika da Almanların oluşturmuş olduğu düşüncesinden hareketle “Prusya Yöntemi” olarak da adlandırılmıştır (Barın ve Güzel, 2020).

Memiş ve Erdem (2013) Karl Plötz’ün bu yöntemin genel ilkelerini dönüştürerek geliştirdiğini ifade etmiştir. Tümdengelim ilkesiyle hareket eden bu yöntem de öncelik dilin

gramatigiidir. Yani kurallar örneklerden daha önemli görülmüş ve kuralların ezberletilmesi sağlanmıştır. Ezberletilen bu kurallar neticesinde doğru çeviri yapılması amaçlanmıştır.

Dili kurallar bütünü olarak gören dil bilgisi çeviri yönteminde anlam dışarıya itilerek biçim ön plana alınmıştır. Verilen kurallar hazır kalıp cümlelerden oluşturulmuştur. Bu durum öğrencilerde yaratıcılığın sönmesine sebep olmuştur. Kural öğretiminin ayrı kelime öğretiminin ayrı yapıldığı bu yöntem de kelimeler ders dışında listeler halinde sunulmuştur. Liste halinde öğrenciye verilen bu kelimeleri öğrencinin ana diline çevirmesi beklenmiştir (Güneş, 2011). Dolayısıyla ezber, çeviri ve tekrar şeklinde tek düze ilerleyen bu yöntem de öğrencilerin de sıkılması kaçınılmaz olacaktır.

Bu yöntemin uygulandığı bir öğrenme ortamında öncelikle öğretici kuralların ve dil yapılarının inceleneceği okuma parçalarını dağıtır ardından her öğrencinin okumasını ister. Burada temel gaye hedef dilin edebiyatını okumak ve çevirebilmektir. Bu okuma parçalarının daha çok klasik metinlerden seçilmesine dikkat edilir. Okunan metnin her cümlesini öğrenci kendi ana diline çevirir. Ders bitiminde ise liste halinde kelimeler sunulur (Sarıçoban vd. 2015).

Dil bilgisi çeviri yönteminin genel ilkelerini ise Demirel (2021), şu şekilde aktarır:

- Öğrencilere öncelikle gramer yapıları öğretilir. Bu öğretim ise verilen okuma parçaları üzerinde gerçekleşmektedir.
- Ana dilin kullanım oranı hedef dile göre daha fazladır.
- Kelime öğretimi için okuma parçalarında geçen öğrencinin daha önce karşılaşmadığı kelimeler verilerek bunların ezberletilmesi sağlanır.
- Karmaşık ve zorlayıcı konuların en ince ayrıntısına kadar girilir.
- Öğretim süreci ilk olarak okuma eylemi ile başlar ardından çeviri, kuralın verilmesi ve daha üst seviye çevirilerle devam eder.
- İçerik üzerinde durulmaz önemli olan içeriği oluşturan cümle kalıplarıdır.

## **b) Düzvarım Yöntemi**

Düzvarım yöntemi temelinde kuramsal çerçevede dilbilgisi çeviri yöntemine bir tepki davranışı olarak doğmuştur. Gouin, (1880) “Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı” adlı eserinde bu yöntemin ilkelerini içeren düşüncelerin temelini ortaya koymuştur.

Düzvarım yöntemi, ana dili ile yabancı dilin öğreniminin aynı süreçlerden geçtiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2021). Bu yöntemin ilkelerini şu şekilde oluşturmuşlardır:

- Derse başlamadan önce öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği fıkra, anekdot ya da diyaloglara yer verilir. Konuşma becerisine oldukça önem verilir.
- İlk olarak sözlü öğretim yapılır.
- Kelime öğretimi salt bir şekilde değil aksine çeşitli araç, gereç ve materyalden yararlanarak gerçekleştirilir.
- Tümevarım ilkesinden hareketle dil bilgisi kuralları sunulur.
- Hedef dilin kullanım oranı ana dile göre oldukça fazladır.
- Derste kullanılacak metinler hedef dilin ait olduğu toplumun kültürünü ve yaşam tarzını içermektedir (Sarıçoban vd. 2015).

Dilbilgisi çeviri yönteminde pasif alıcı konumunda bulunan öğrenci bu yöntemde tam tersi oldukça etkin olmaktadır. Yine dil bilgisi çeviri yönteminde ana dil ağırlıklı bir öğretim süreci hakimken düzvarım yönteminde ise hedef dilin ağırlığı söz konusudur. İlk yöntemde öğretmen bilinmeyen kelimeleri ana dile doğrudan çevirirken ikinci yöntemde tercüme asla yapılmaz. Bunun yerine öğretmen jest, mimik ve beden hareketlerinden yararlanarak kelimelerin anlaşılmasını sağlar.

Kuralların ve dil bilgisinin ağırlıklı olduğu dil bilgisi çeviri yönteminde biçimin üzerinde durulurken düzvarım yönteminde anlam, iletişim ve temel beceriler üzerinde durulur. Seçilen okuma parçaları ilk yöntemde klasik metinlerden seçilirken ikinci yöntemde ise tam tersi günlük hayattan seçilerek işlevsellik ön plana çıkarılır.

### **c) Doğrudan Yöntem**

19 ve 20. yy. da Fransa ve Almanya'da görülen doğrudan öğretim yönteminde dilin kurallarından ziyade kendisi öğretilmiştir. Öğretim ortamı çeşitli görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirilip sözlü öğretim yoluyla dil öğrenimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Güneş, 2011). Kelime yaklaşımıyla beraber kullanılan bu yöntemde öğrenme ortamında aynı dili konuşan bireylerden oluşmasına gerek yoktur. Bu yüzden öğreticinin sadece hedef dili bilmesi yeterlidir. Çünkü ana dilin kullanımını tercih edilmemektedir (Güzel ve Barın, 2020).

### ç) İşitsel- Dilsel Yöntem

İşitsel ve dilsel yöntem 1930'lu yıllarda savaş esnasında bulunulan ülkenin dillerini öğrenmek zorunda kalmaları ile doğan bir sistemdir. Amerikan ordusu yerleşke kurduğu ülkede bilinen klasik yöntemlerle bulunulan ülkelerin dillerini öğrenemedikleri için Michigan Üniversitesi yardımıyla geliştirilen bu yöntemi kullanmıştır. (Memiş ve Erdem, 2013: 303). Dilbilimci Blomfield tarafından “*ordu yöntemi*” olarak da adlandırılan bu yöntem de dil öğretimine dinleme ile başlanmaktadır. Yapısalcı dilbilimcilerin ve davranışçıların ortak ürünü olan bu yöntemde özellikle Skinner ve Watson'ın görüşleri önemlidir. Bu yöntemi savunanlar dili bir davranış olarak görmektedirler. Öğretim sürecinde taklit, tekrar ve ezbere yer verilmektedir (Güneş, 2011).

### d) Doğal Yöntem

Doğal yöntem, dil öğretim sürecinde hedef dilin ana diline benzer bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunan yöntemdir. Bu yöntem dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dil bilgisi çeviri yönteminde kullanılan klasik metinlerin yerine okuma parçalarının yaşayan dilden oluşması gerektiğini söyler (Demirel, 2021).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için tasarlanan bu yöntemde bireylerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bundan dolayı öğrenme ortamının farklı iletişim uygulamalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmesi gereklidir (Güzel ve Barın, 2020).

Doğal yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretici konuşma eylemini gerçekleştirirken öğrenci ise dinleme eylemini gerçekleştirmelidir.
- Jest ve mimikleri aktif şekilde kullanarak bilinmeyen durumlarda hedef dilde açıklamalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olmaları sağlanmalı yaptığı yanlılara öğretmen tarafından uygun dönütler verilmelidir.
- Telaffuz çalışmaları için sesli okumalar yapılmalıdır.
- Kelime öğretiminde en yaygın kullanılan sözcüklere yer verilmelidir.



- Öğrencinin ana dilini kullanmasına gerek kalmadan öğreneceği kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından çıkarmaları sağlanmalıdır (Demirel, 2021).

### e) İletişimsel Yöntem

Dilin yalnızca yapılardan meydana gelmediğini ve daha çok işlevselliğin ön plana çıkarıldığı iletişimsel yaklaşım toplumbilim, ruhbilim ve edim bilim gibi farklı disiplinlerin çalışmaları neticesinde meydana gelmiştir. İletişimsel yaklaşımın ana hedefi dört temel becerinin bir arada geliştirilip öğretilmesidir. Bu yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu yöntemde öğretmenin görevi öğrenme sürecini öğrenci için kolaylaştırmaktır.
- Öğretim sürecinde gerçekleşen her etkinlik iletişim eksenslidir.
- Öğretici hem hedef dilde hem de ana dilde yetkin olmalıdır.
- Kullanılacak olan araç, gereç ve materyallerin günlük hayattan seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Rol oynama, yaratıcı drama, eğitsel oyun, benzetim, problem çözme, grup çalışmaları, diyalog gibi öğrenciyi aktif kılacak teknikler işe koyulmalıdır.
- Dilin yapısından çok işlevi üzerinde durulmalıdır. Her işlev için farklı bir dil yapısı sunulmalıdır. Bu yapılar ve örnekler basitten zora ilkesine dikkat edilerek verilmelidir.
- Dilin sadece doğru kullanımı değil aynı zamanda söyleyiş ve telaffuz üzerine de alıştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrencinin süreç içerisinde yaptığı hatalar da öğrenim sürecinin bir parçası olarak kabul edilmelidir.
- İhtiyaç gerektiren durumlarda ana dilin kullanılmasına fırsat tanınmalıdır (Güzel ve Barın, 2020).

### f) Sessiz Yöntem

1972 yılında Gattegno tarafından geliştirilen bu yöntem de farklı ders materyallerine yer verilerek öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu farklı ders materyalleri içerisinde renkli çubuklar, duvar panoları, filmler, slaytlar, kelime duvar tabloları gibi çeşitli araç ve gereçler yer almıştır. Fakat bu materyallerin içerisinde en çok dikkat çeken renkli çubuklar

ve tablolar olmuştur. Bu çubukların her biri ayrı bir sesi temsil etmektedir. Öğretmen, dersin başında bu renkli çubukların her birinin işlevini öğrencilere açıklar ve öğrenci bu çubukların işlevlerini dikkate alarak etkinlikleri gerçekleştirir (Memiş ve Erdem, 2013). Öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine fırsat verecek bir ortam oluşturur. Bu yöntem de “Öğretmen öğrenciye çalışır; öğrenci ise dil üzerinde çalışır (Larsen ve Freeman, 2000; akt. Güzel ve Barın, 2020).” Öğrencinin dil üzerinde çalışabilmesi için öncelikle kendine güvenmesi gerekir. Öğrenme sorumluluğunu alabilmeleri konusunda öğretici rol model olmalıdır. Sessizlik yönteminde öğretmenin öğrencileri gözlemlene fırsatı çoktur. Bu yüzden gözlem sürecini gerçekleştirecek öğretici bu süreci de doğru planlamalıdır.

### **g) Telkin Yöntemi**

Telkin yöntemi, Georgi Lozanov tarafından ‘İnsan beyni en iyi ve en etkili biçimde nasıl çalışır?’ sorusundan hareketle oluşturulmuştur. Bu soruya cevap aranırken ise çağdaş yöntemlerden yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemde göre öğretim süreci gerçekleştirilmeden önce sağlanması gereken bazı şartlar vardır. Bunlardan ilki öğrencinin öğrenmesinin önündeki algısal yönden oluşabilecek tüm olumsuzlukların giderilmesidir (Sarıçoban vd. 2015). Öğrenme ortamına olumsuz duygu ve düşüncelerini getiren öğrencinin hedef dili öğrenirken zorluk çekmesi kaçınılmaz olacaktır. Çünkü beyin neyi düşünür ve neye inanırsa o yönde çalışır. Telkin yönteminin bazı ilkeleri şu şekilde aktarılmıştır:

- Öğrenme sürecinin her şeyden önce rahat bir ortamda gerçekleşmesi sağlanmalıdır.
- Çeşitli materyallerin öğrencinin öğrenme süreci üzerinde olumlu etkisi vardır.
- İyi rol model olan öğreticinin öğrenci üzerinde olumlu etkisi vardır.
- Hayal gücü ve yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinlikler öğrenme sürecine katkı sağlar.
- Öğrencinin kendisine olan güveni ve motivasyonu arttıkça başarısı da buna bağlı olarak artar.
- Öğrencilere verilen diyalogların günlük hayattan seçilmesine özen gösterilir.

- Müzik, resim, drama gibi çeşitli sanat dallarından yararlanılarak gerçekleştirilen bir öğrenme süreci öğrencinin dili öğrenmeye karşı var olan ya da oluşabilecek olumsuz algılarının yıkılmasına sebep olur.
- Öğretmen, öğretim süreci boyunca öğrenciye destek olmalıdır.
- Öğrencinin yapmış olduğu yanlışlarda sürecin bir parçasıdır. Öğretmen bu yanlışlara hemen dönüt vermemeli öğrencinin kendi yanlışını görmesini sağlamalıdır (Larsen ve Freeman, 1986; akt. İşcan, 2011).

### ğ) Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, birden fazla yöntemin karışımından ya da bir arada kullanımından ortaya çıkmıştır. Öğretmenin öğretim sürecinde var olan yöntemlerin olumlu taraflarını seçerek uygulamaya koyduğu bir yöntemdir. Seçmeli yöntem, tek ve en iyi olarak adlandırabileceğimiz bir yöntem yoktur düşüncesini destekler. Öğrenme süreci pek çok değişkene bağlıdır. Örneğin; yaş, cinsiyet, öğretim ortamının yapılacağı yer, zaman, araç ve materyaller, motivasyon, kaygı, öğreticinin alan ve meslek bilgisi, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi gibi. Tüm bu değişkenleri kontrol edebilecek bir mekanizma yoktur. Bundan dolayı tek bir yöntemi işe koşarak başarı beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Demirel, 2021).

### h) Bilişsel Yöntem

John Bissell ve Carroll tarafından Ausubel ve Chomsky'nin görüşlerinden etkilenerek oluşturulan bu yöntem "*Dil bir davranıştır*" görüşünü savunan davranışsal dil öğretimine tepki olarak doğmuştur. Bilişselciler, dilin davranışçuların aksine basit bir eylemden meydana gelmediğini dile getirmişlerdir. Onlara göre dil bir yaratma sürecidir. Bu sürecin bazı temel ilkeleri şunlardır:

- Dil öğrenme süreci bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir.
- Telaffuz ve söyleyiş alıştırmalarına ayrı bir ders saati ayırmaya gerek yoktur.
- Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğretim sürecinde hem bireysel hem de grup etkinliklerine yer verilmelidir.
- Dil yapıları sunulurken tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin her ikisinden de yararlanılmalıdır.
- Temel becerilerin eşit bir şekilde öğretiminin yapılmasına dikkat edilmelidir.

- Öğrencinin ana dilini gereken yerlerde kullanabilmesine fırsat tanınmalıdır.
- Görsel, işitsel pek çok materyalden yararlanılmalıdır.
- Hedef dilin kültürüne öğretim sürecinde yer verilmelidir.
- Öğretmenin öğrenciye karşı davranış ve tutumu destekleyici olmalı ve sınıf içinde öğretmen ile öğrenci arasında bağ kurulmalıdır (Demirel, 2021).

### **2.1.2. Avrupa Ortak Başvuru Metni**

Diller için ortak başvuru metni sayesinde farklı ülkelerin eğitim sisteminden kaynaklanan ayrılıkların yerine ortak bir öğretim programın çerçevesi oluşturulmuş ve dil öğretiminin eş güdümlü halde yürütülmesi planlanmıştır. Her geçen gün dil öğrenmek isteyen bireylerin sayısı artmaktadır. Globalleşen dünya bireylerden artık dünya vatandaşı olmalarını beklemektedir. Ekonomi, eğitim, sağlık, turizm, askeri, dini pek çok yönden birbirimizle olan etkileşimimiz artmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenme tercih olmaktan çıkıp zaruri bir ihtiyaç haline gelmektedir.

1949 yılında Strazburg merkezli kurulan Avrupa Konseyi'nin Bakanlar Komitesinin almış olduğu tavsiye kararlar neticesinde Avrupa Ortak Başvuru Metninin ana ilkelerinin temelleri atılmıştır. Hazırlanan bu çerçevenin çok işlevli, esnek, açık, dinamik, kullanışlı ve saplantısız olmasına dikkat edilmiştir (TELC, 2013).

Eylem odaklı yaklaşımı hedef alan bu ortak çerçeve metninde üç ana (A, B, C) ve altı ara düzey (A1-A2, B1-B2, C1-C2) bulunmaktadır. Her düzeyde temel becerilerin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğretimine yönelik kriterler sıralanmakta ve öğrenciden beklenen yeterlilikler yer almaktadır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020). A basamağı; temel dil kullanımını, B basamağı; bağımsız dil kullanımını, C basamağı ise yetkin dil kullanımını temsil etmektedir. Her basamakla ilgili ölçütlere çerçevede geniş yer verilmektedir.

### **2.2. Temel Dil Becerileri**

Temel dil becerileri, günlük hayatımızda insanlarla olan iletişimimizin eksenini oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinin detaylarını açıklamadan önce konunun özümsemesi adına beceri kavramının ne olduğuna dair bilgi sahibi olmak gerekir.

Türkçe dersi kapsamında ise temel dil becerilerini anlama ve anlatma olmak üzere iki başlıkta görmekteyiz. Dinleme ve okuma becerileri anlama başlığı altında yer alırken

konuşma ve yazma becerileri ise anlatma başlığı altında yer almaktadır. İnsanoğlu bu temel becerileri edinebilmek için belli donanımlara sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bu beceriler gelişigüzel bir şekilde değil belli bir sırayı takip ederek ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri genel olarak herhangi bir eğitime tabi olmadan ortaya çıkarken okuma ve yazma becerileri ise belli bir eğitim aşamasından geçtikten sonra kendini göstermektedir. Bu beceriler basit bir sürecin ürünleri değil aksine karmaşık bir sürecin neticesinde meydana gelmektedirler. Türkçe dersi öğretim programının da yapı taşını oluşturan temel dil becerilerinin programda yer alma düzeni sırasıyla şöyledir: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma.

Bu temel dil becerileri dışında programda hedeflenen başka temel beceriler de vardır. Ve bu temel becerilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bir bütün olarak öğretiminin yapılması vurgulanmaktadır. Bu temel becerilere ilk olarak 2006 Türkçe dersi öğretim programında yer verilmiştir.

Dil becerileri ile temel beceriler arasında doğrudan ilişki vardır. Dil becerilerini etkili ve aktif kullanan bir birey yukarıda yer alan temel becerileri sergilerken de zorluk çekmeyecektir. Türkçe öğretim programında iki becerinin de bağ kurularak öğretiminin yapılması değişen eğitim felsefesinin sonucunda meydana gelmiştir. Değişen eğitim felsefesiyle birlikte artık bilgiye değil beceriye yönelik bir tutumunun izlendiğini görmekteyiz (Karadüz, 2010).

Etkinlik temelli yaklaşım üzerine kurulan Türkçe dersi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara ulaşabilmek için hem dil becerilerinin hem de temel becerilerin üzerinde durulması gerekmektedir. 2019 yılında güncellenen Türkçe dersi öğretim programında temel beceriler yerini yetkinliklere bırakmıştır. Yetkinliklerle ilgili programda şu ifadeye yer verilmektedir: “Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir” (MEB, 2019). Bu ifadeden de görmekteyiz ki beceriler programdan atılmamış aksine çerçevesi daha da genişletilmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinlik şunlardır (MEB, 2019):

- “Ana dilde iletişim”

- “Yabancı dillerde iletişim”
- “Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”
- “Dijital yetkinlik”
- “Öğrenmeyi öğrenme”
- “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”
- “İnisiyatif alma ve girişimcilik”
- “Kültürel farkındalık ve ifade”

Güncellenen programla birlikte kullanım alanı genişleyen temel becerilerin öğretimi 2006 Türkçe ders programında vurgulandığı gibi dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Bunun için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin üzerinde titizlikle durulmalıdır. Dil becerilerinin kullanımı konusunda zayıf kalan bir öğrencinin kendisini farklı alan ve becerilerde de ifade etmesi güç olacaktır.

### **2.2.1. Dinleme Becerisi**

Dinleme, geçmişten günümüze kadar geçen süreçte değer gören bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; “İki dinle, bir söyle”, “Söz gümüşse sükût altındır” ya da “Ulu sözü dinlemeyen uyuyakalır” gibi pek çok atasözümüzde bu düşüncüyü kanıtlayan ifadeleri görmekteyiz. Dinlemenin önemi ve nasıl olması gerektiği konusunda bizi aydınlatan bu örnekleri daha da arttırabiliriz.

Dört temel dil becerisinden ilki olan dinleme, anne karnında başlayan çeşitli uyarıcıların işitildikten sonra zihinde yapılandırılması sonucu meydana gelen bir dizi işlemde geçen karmaşık bir beceridir (Güneş, 2019). Dinleme ile işitme birbirinden farklı iki eylemdir. İşitme, uyarıcıların istemli ya da istemsiz kulak yardımıyla algılanmasıyken dinleme ise bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir. Dinleme eylemi basit bir süreç olarak görülmemelidir. Bireyin aktif olarak yer aldığı dinleme sürecini etkileyen pek çok fizyolojik, psikolojik ve fiziki faktörün olduğunu söylemek mümkündür (Epçaçan, 2013). Fizyolojik faktörler daha çok bireyin duyma duyusuyla ilgilidir. Fiziki faktörler ile karıştırılmamalıdır. Fiziki faktörler ise dinleme eyleminin gerçekleştiği ortamın durumuyla ilgilidir. Örneğin; ortamın sıcaklığı, ışık, oturma düzeni gibi. İki faktörde birbirinden oldukça farklıdır. Psikolojik faktörler ise bireyin kendisiyle ilgilidir. Örneğin; dinleyeceği konuya ya da anlatıcıya karşı olumsuz tutuma sahip olan birey dinleme sürecine tam olarak odaklanmayacaktır.

Dinleme ve işitme süreci birbirinden farklıdır fakat dinleme eyleminin gerçekleşmesi için işitme ön koşuldur. Çünkü ilk olarak seslerin ve uyarıcıların algılanması için işitmek gerekir. Bir sonraki aşamada algılananlardan gerekli görülenler birey tarafından seçilir. Seçme işlemi de tamamlandıktan sonra sırasıyla anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, inceleme ve değerlendirme yapılır. Tüm bu zihinsel işlemler gerçekleşirken kişi ön bilgilerini de dinleme ortamına getirerek yeni bilgilerle ilişkilendirir. Etkili bir dinlemenin gerçekleşmesi bir sürece bağlıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları Güneş (2019), çalışmasında şu şekilde aktarmaktadır:

### **A. Dinleme Öncesi Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Dinlenecek konuyla ilgili ön bilgileri ortaya çıkarma,
- Dinlemenin gerçekleşeceği ortamın fiziki durumunu inceleme,
- Dinleme hedefini belirleme,
- Çeşitli ipuçlarından yararlanarak konuşmacının aktaracağı bilgileri tahmin etme,
- Dinleme yöntem ve tekniğine karar verme,
- Bilginin nasıl hatırlanır tutulur özümseyeceğine dair taktik geliştirme,
- Dinlerken not alma tekniğinin nasıl gerçekleştirileceğini belirleme.

### **B. Dinleme Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Aktarılanlar arasında ilişki kurma,
- Konuşmacıya iletilecek soruları belirleme,
- Önemli noktaları kaydetme,
- Konuşmacının jest, mimik ve beden hareketlerine dikkat etme,
- Anlaşılmayan noktalar hakkında soru sorma,
- Konuşulan yere kadar kendi ifadelerinden oluşan özetleme yapma,
- Yeni bir sözcüğün anlamını konuşmanın bağlamından çıkarma,
- Aktarılanların konusunu ve yardımcı düşüncesini belirleme,
- Konuşmacının hedef noktasının ne olduğunu belirleme,
- Bilgileri tekrar kullanabilmek için zihinde düzenleme,
- Konuşmanın anahtar sözcüklerini çıkarma,
- Verilen örnek ve karşılaştırmalar ile konuyu ilişkilendirme,
- Tavsiyeleri gözden geçirme,

- Birincil ve ikincil kaynakları ayırma,
- Aktarılanları özetleyecek şemalar yapma.

### **C. Dinleme Sonrasında Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Aktarılanları değerlendirme süzgecinden geçirme,
- Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini sorgulama,
- Konuşmacının jest, mimik ve beden hareketlerini nasıl kullandığına dair değerlendirme yapma,
- Dinlemenin hedefine ulaşma durumunu sorgulama.

#### **2.2.2. Konuşma Becerisi**

Konuşma, Yüce Allah'ın yaratmış olduğu varlıklar içerisinde sadece insanoğluna bahşetmiş olduğu bir beceridir. Bu beceriyle ilgili en eski kaynaklarımızdan biri olan Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserde şu ifade yer almaktadır: “*Kişi sözleşü ylık yıdhlaşu*” (Ölmez, 2008). Bu ifadenin Türkçe meali duymaya aşina olduğumuz “*İnsan konuşa konuşa, hayvan koklaşa koklaşa anlaşır*” atasözüdür. Bir diğer önemli eser olan Yusuf Has Hâcîp tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig adlı eserde de konuşma becerisiyle ilgili önemli ifadeler yer almaktadır. Örneğin; “Söz doğru söylenirse, faydası çoktur; eğri söz daima mezmûmdur” (Arsan, 2012). Yusuf Has Hâcîp, sadece sözün değil üslubunda ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Yüzyıllardır Türk edebiyatına kaynaklık etmiş bu iki eserden alınan örneklerden hareketle konuşma becerisinin ne denli önemli olduğunu bir kez daha görmekteyiz.

İnsanoğlu, anlamak ve anlaşılma ister. Anlamanın en önemli yolu dinlemekten geçerken anlaşılmanın yolu ise konuşmaktan geçer. Konuşma becerisi de tıpkı dinleme becerisi gibi bir dizi işlem sonucu gerçekleşen karmaşık bir süreçten meydana gelir. İlk olarak duygu, düşünce ve beklentilerimizi dile getirmeden önce zihnimizden adeta bir süzgeç gibi geçirir sonra söze dökeriz. Günlük hayatın birçok alanında aktif olarak kullandığımız konuşma becerisini hayatımızda etkin kılmak ve etkili kullanmak için öncelikle sesleri net bir şekilde çıkarmaya özen gösterip ifadelerimizin açık ve net olmasına gayret etmeliyiz. Kullanacağımız sözcükler ve kendimizi ifade ediş tarzımız da burada çok önemlidir. Karşımızdaki insanları ikna etmek ve düşüncelerimize ortak etmek istiyorsak konuşmanın hem fiziksel hem de zihinsel boyutu üzerinde durmak zorundayız.



Hayatımızın herhangi bir döneminde gerçekleştireceğimiz bir konuşma belki de bütün hayatımıza yön verecek sonuçların doğmasına sebep olacaktır. Bunun tarihte pek çok örneğini görebilmekteyiz.

Dili iyi kullanan hatipler, tarih sahnesinde birçok kitleyi arkalarına almayı başarmışlardır. Örneğin; Hindistan da bağımsızlık hareketini gerçekleştiren Mahatma Gandhi, konuşmasıyla insanları etkileyerek binlerin desteğini alabilmeyi başarmıştır. Aynı şekilde Gazi Mustafa Kemal Atatürk de Türk milleti tarafından Kurtuluş Savaşının verildiği o çetin yıllarda hitabetiyle milyonların desteğini arkasına alarak destan yazmıştır. Bazen bir konuşma binlerce teknolojinin ürünü olan silahları etkisiz kılabilir. En etkili silah dildir ve bunu doğru kullanmak gerekir.

Söz söyleme sanatı anlamına gelen retorik “Dili ikna edecek biçimde kullanma sanatı” olarak nitelendirildiği Antik Çağ’da Ünlü filozof Aristo tarafından 3’e ayrılmıştır:

- “Siyasal toplantılar için yapılan hazırlıklı konuşmalar”
- “Mahkeme önünde savunmalar”
- “Törenlerde yapılan konuşmalar (Dürüşken, 1995; akt. Kurudayıoğlu, 2003).”

Antik Çağ döneminde de Aristo gibi pek çok filozof etkili hitabetleriyle kitleleri etkilemeyi ve peşlerinden sürüklemeyi başarmışlardır. Görüldüğü üzere konuşma sadece günlük hayatımıza değil tarih sahnesine yön verecek kadar etki alanı geniş olan bir dil becerisidir.

Etkili bir konuşmanın gerçekleşmesi de bir sürece bağlıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır (Giasson, 1995; Lachapelle, 2001; Saskatchewan, 2001; akt. Güneş, 2019):

#### **A. Konuşma Öncesi Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Konuşulacak konu ile ilgili var olan ön bilgileri ortaya çıkarma,
- Soru- cevap, tartışma gibi teknikleri süreçte kullanma,
- Amaç belirleme,
- İfade edileceklerin içeriğine karar verme,
- İçeriğin sınırlarına karar verme,
- Plan ve program dahilinde içeriği düzenleme,

- Konuşmaya dikkat çekici bir girişle başlama,
- Akılda kalacak bitirici bir sonuç belirleme,
- Gelebilecek soruları önceden tahmin etme,
- İlgi ve dikkatin sürdürülmesini sağlamak için çeşitli araç ve materyallere başvurma,
- Görsel, grafik, zihin haritası, kavram haritası ve afişlerden yararlanma.

### **B. Konuşma Esnası Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Vurgu ve tonlamaya dikkat etme,
- Ne çok hızlı ne çok yavaş konuşma,
- Yeterli jest ve mimik kullanma,
- Sürekli olmama şartıyla notlara göz gezdirme,
- Düşündürmeye teşvik edecek ifadelere yer verme.

### **C. Konuşma Sonrası Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- İfade edilenlerin aktarımının nasıl ve ne seviyede yapıldığına dair öz değerlendirme yapma.

#### **2.2.3. Okuma Becerisi**

Okuma sadece bir sesletim süreci değildir. Birden fazla aşamayı içeren bu becerinin gerçekleşebilmesi için fiziksel ve zihinsel süreçlerin bir arada gerçekleşmesi gerekir. (Coşkun, 2002: 1). Okumanın fiziksel süreci harflerin görülmesiyle başlarken zihinsel süreci ise görülen harflerin algılanmasıyla başlayıp devam etmektedir. Zihinsel süreç birden fazla aşamayı içinde barındırır. Göz tarafından algılanan harf ve sembollere dikkat yoğunlaştırılarak ihtiyaç duyulan bilgiler seçilir. Ardından bu bilgilerle ön bilgiler arasında bağ kurularak sıralama, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemler yapılır (Güneş, 2019). Okumanın genel özelliklerini Sever (2015: 13), şu şekilde özetlemektedir:

- “Okuma, bir iletişim sürecidir”
- “Okuma, bir algılama sürecidir”
- “Okuma, bir öğrenme sürecidir”
- “Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir”.

Okuma, konuşma ve dinleme becerileri gibi çok boyutlu bir süreci içermektedir fakat dinleme ve konuşma becerileri gibi kendiliğinden ortaya çıkmaz bir eğitime tabi olarak meydana gelmektedir. Örneğin; ilkokul çağına gelmiş bir çocuğu düşünürsek dinleme ve konuşma becerilerini tam bir şekilde olmasa da edinmiş olduğunu görürüz. Çocuk, kendisini ifade edebilecek karşısındakini de dinleyip anlayabilecek bir seviyede okula başlamaktadır. Bu durumun oluşmasında doğuştan bize bahşedilmiş olan genetik donanımın yanında çocuğun doğup büyüdüğü aile ve çevrenin de etkisi büyüktür.

Okuma becerisini çocuğa kazandırabilmek için öncelikle harfleri tanıtmak, seslendirilmesini sağlamak ve ardından birleştirme işlemini gerçekleştirmek gerekir. Bu süreç kendiliğinden gerçekleşebilecek bir süreç değil aksine sistematik bir şekilde ilerleyen ve zaman alan bir süreçtir. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programında özellikle bu kısma “İlk Okuma Yazma Süreci” başlığı altında ayrı yer verilmiştir. Okuma becerisinin tek başına değil diğer dil becerileriyle bir bütün olarak öğretilmesi gerekmektedir.

Ses esaslı okuma yazma yönteminin benimsendiği Türkçe öğretim programında (MEB, 2019) ilk okuma ve yazma sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır:

**A. “İlk okuma yazmaya hazırlık**

- ✓ Dinleme eğitimi çalışmaları
- ✓ Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- ✓ Boyama ve çizgi çalışmaları

**B. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme**

- ✓ Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- ✓ Harfi okuma ve yazma
- ✓ Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- ✓ Metin okuma

**C. Bağımsız okuma ve yazma (MEB, 2019).”**

Aşamaları dikkatli inceleyecek olursak okuma becerisinin öğretimi gerçekleşirken dinleme ve yazma becerilerine de gereksinim duyulduğunu görmekteyiz. Yapılandırıcı eğitim anlayışının benimsendiği bu programda öğrenilen her harf bir önceki harfle

ilişkilendirilerek verilir. Bir sonraki beceriye de çeşitli etkinlik ve alıştırmalar ile hazırlık yaptırılır. Etkili bir okuma becerisinin oluşabilmesi bir sürece bağlıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları Güneş (2019), çalışmasında şu şekilde aktarmaktadır:

#### **A. Okuma Öncesinde Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Okuma eylemini gerçekleştirmeden önce konuyla ilgili ön bilgileri ortaya çıkarma,
- Okunacak metinde yer alan bilgilerin içeriğini tahmin etme,
- Okuma hedefini belirleme,
- Okuma yöntem ve tekniğine karar verme,
- Metine hızlıca göz atma.

#### **B. Okuma Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Metinde birden fazla geçen sözcükleri belirleme,
- Yeni bir sözcüğün anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etme,
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapma,
- Metinde yer alan bağlaç, kelime grupları ve tamlamalara dikkat etme,
- Uzun bir cümleyi anlayabilmek için anlamlı birimlere bölme,
- Birden fazla cümle arasındaki ilişki bağını yorumlama,
- Paragraflar arasındaki ilişki bağını yorumlama,
- Metnin ana ve yardımcı düşüncelerini tahmin etme,
- Görseller ile metin arasında bağ kurma,
- Anlaşılmayan noktaları seçme,
- Not alma,
- Metnin hem küçük hem büyük yapısını belirleme,
- Ön bilgilerden hareketle metni yorumlama,
- Değerlendirme yapma,
- Bilgileri zihinsel işlemlerden geçirme,
- Bilgileri özetleyecek bir kavram şeması oluşturma.

#### **C. Okuma Sonrasında Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Metinde yer alan bilgilerin doğruluğunu sorgulama,
- Okuma hedefinin ne düzeyde gerçekleştiğine karar verme.

#### 2.2.4. Yazma Becerisi

Yazma, bireyin aralarında çeşitli bağ olan birden fazla cümleyi dil bilgisi kuralları ve dizimsel yapıya uygun olacak biçimde peş peşe sıralaması gereken bir beceri alanıdır (Ungan, 2007). Diğer dil becerilerinde olduğu gibi tek bir aşamadan oluşmayan yazma becerisine her daim önem verilmiştir. Geçmişten günümüze köprü bağları oluşturan kültürümüzün yegâne mirasları atasözlerimize baktığımızda bu önemin yansımalarını görebilmekteyiz. Örneğin; “*Âlim unutmüş, kalem unutmamış*”, “*Söz uçar yazı kalır*”, “*Söz kulağa yazı uzağa gider*” gibi pek çok örnekte yazmanın öneminden işlevine kadar ne denli kıymetli bir beceri olduğunu anlamaktayız.

Dört temel dil becerisinin bir ayağını oluşturan yazma, anlatma becerileri kategorisi altında karşımıza çıkmaktadır. Duygu, düşünce ve beklentilerimizi aktarırken konuşma ve yazma becerilerinden yararlanmaktayız. Konuşma, bazı durumlarda duygu ve düşüncelerimizi aktarmada yetersiz kalabilmektedir. Konuşmanın yeterli gelmediğini hissettiğimiz anlarda içimizi kâğıda dökme ihtiyacı hissederiz. Bazen bir kalem anlatmak istediklerimizi en iyi şekilde dile getirir. İnsan birçok sebepten dolayı yazmak ister fakat bu hemen gerçekleşebilecek kolay bir eylem değildir.

Yazma okuma, düşünme ve doğru aktarabilme gibi pek çok beceriyi de içerisinde barındırdığı için uygulamaya dökme konusunda bireyler çekimser kalabilmektedir (Ungan, 2007). Yazmanın seyri diğer dil beceriyle doğrudan ilerlemektedir. Yazmak için belli bir bilgi birikiminin olması önemli bir koşuldur. Bunun içinde iyi bir dinleyici ve aktif bir okuyucu olmak gerekir.

Yazma, bir üretme işidir. Üretmek için de elimizde ürünlerin tohumları olmak zorundadır. Bu tohumlar bir harf, kelime ya da cümleden oluşabilmektedir. Bu üretme süreci öncelikle zihinsel tasarım ile başlamaktadır. Kişi, yazma amacına göre zihnindeki kelime ve cümleleri gözden geçirir daha sonra kullanacağı kelime ve cümleleri seçer. Seçme basamağından sonra ise bunları sıralar. Bu işlemler her zaman aynı seyirde gitmez çünkü beceri geliştikçe işlemlerin de hızı artar (Güneş, 2019). Becerinin gelişebilmesi de kişinin aktif olarak yazmasına bağlıdır. Yazma pratiğinin oluşabilmesi için de belli bir süre gerekmektedir. Bu sürenin uzunluğu veya kısalığı ise kişinin yazma motivasyonundan etkilenmektedir çünkü yazma aynı zamanda motivasyon gerektiren bir süreçtir.

Sözlük anlamıyla (TDK, 2021) “isteklendirme” ve “güdüleme” tanımlarına karşılık gelen motivasyon, herhangi bir eylemin gerçekleşebilmesi için gereken ön koşullardan biridir. Yazma becerisi ile motivasyon arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Örneğin; Yeşilyurt’un (2008) İngilizce yazma derslerinde motivasyona dair yapmış olduğu çalışmasının neticesinde içsel ve dışsal motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazma başarıları arasında da pozitif bir korelasyon görüldüğü tespit edilmiştir. Yazma motivasyonunu kendinde göremeyen öğrenci yazma sürecini de doğru yönetemeyecektir. Bundan dolayı yazma becerisi başta olmak üzere dil becerilerinin öğretimi yapılırken motivasyona yönelik çalışmalar da yapmak gerekmektedir.

Sever (2015), yazma beceri ve alışkanlığının kazandırılması için bazı çalışmalardan şu şekilde bahsetmektedir:

- ✓ Düşünce, eylem ya da herhangi bir nesnenin özelliklerini açıklamaya yönelik yapılan çalışmalar,
- ✓ Yazma taslağı oluşturma,
- ✓ Öğrencinin seviyesine uygun oynadığı bir oyunu veya izlediği bir filmi özetleme çalışmaları,
- ✓ Çeşitli deneyimlerden hareketle hikâye oluşturma,
- ✓ Estetik değer taşıyan bir resmin kişide bırakmış olduğu duygulardan hareketle yapılan yazma çalışmaları,
- ✓ Doğaya ve doğanın içindeki varlıklara dair yapılan betimleme çalışmaları,
- ✓ Herhangi bir şarkının bölümünden etkilenerek oluşturulan şiir çalışmaları,
- ✓ Kişi, canlı ya da cansız varlıklara yönelik yapılan tasvir çalışmaları,
- ✓ Yazma tekniklerine yönelik yapılan çalışmalar,
- ✓ Metin türlerine yönelik yapılan çalışmalar,
- ✓ Öğrencinin ilgisini çeken konulara yönelik yapılan derleme çalışmaları.

Buna benzer sayısız örnek çalışmalarla birlikte öğrenci ne yazmak istediğinin farkında olmaktadır. Öğrenciye yazacağı konularla alakalı bir sınır koymamak gerekir. Koyulan her sınır öğrencinin motivasyonunu etkileyebilmektedir. Örneğin; Çok iyi şiir yazma potansiyeli bulunan bir öğrenciye düzyazı türünde yazması için direktmek ortaya çıkacak sonucu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yazmak, motivasyonla birlikte aynı zamanda yaratıcılık da gerektirir. Yaratıcılığın önündeki en büyük engel ise sınır koymakla

başlamaktadır. Bundan dolayı yazma çalışmalarında öğrenciye birden fazla seçenek sunularak seçme fırsatı verilmelidir. Kendisine uygun konuyu ve türü seçen öğrenci yaratıcılığını da besleme fırsatı yakalamış olacaktır. Yazma etkinlik ve alıştırmaları sayesinde öğrencinin eksik kalan yanlarını da görme fırsatı yakalanmaktadır. Çakır (2010), yazma becerisine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilmek istenen hedefleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenme sürecini kontrol etmek,
- Dil bilgisinde yapılan yanlışları görmek,
- Uygulama yaparak noktalama işaretlerini öğretmek,
- Öğrencilerin mevcut seviyelerini görebilmek,
- Öğretilenlerin tekrar yapıp pekiştirilmesini sağlamak,
- Diğer dil becerileriyle birlikte öğretim yapmak,
- Öğrencilerin iletişim ve dil yetilerini geliştirmek
- Öğrencileri yaratıcı, eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye sevk etmek,
- Öğrenilenlerin bellekte uzun süreli kalmasını sağlamak,
- Öğrenilenlerin bellekte unutulmasının önüne geçmek,
- Öğrenilenleri performansa dönüştürmek.

Etkili bir yazma becerisi edinmek uzun bir süreci gerektirmektedir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için de dikkat edilmesi gereken bazı noktaları Güneş (2019), çalışmasında şu şekilde aktarmaktadır:

#### **A. Yazma Öncesinde Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Yazılacak konuyla ilgili ön bilgileri ortaya çıkarma,
- Yazma hedefini belirleme,
- Metnin dış yapı özelliklerini belirleme,
- Aktarılacak kavram, düşünce ve kelimelere karar verme,
- Aktarılacak bilgileri zihinsel işlemlerden geçirme,
- Planlama ve tasarlama.

#### **B. Yazma Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Hedef kitleye ve yazma amacına uygun kavramlara karar verme,

- Anlamı bilinmeyen sözcükler için ihtiyaç duyulduğunda yardımcı kaynaklara başvurma,
- Kurulan cümlelerin dizilim yapısına dikkat etme,
- Çeşitli bağlaçlardan yararlanarak cümleler arasında ilişki kurma,
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazma,
- Yazıya aktarılanları yeniden düzenleme,
- Yazma tekniklerini süreçte işe koşma,
- Yazılan yere kadar birden fazla okuma gerçekleştirme,
- Aktarılanların doğruluğunu sorgulamak için yeniden okuma,
- Sözlük, imla kılavuzu gibi materyallerden yararlanma.

### **C. Yazma Sonrasında Dikkat Edilmesi Gerekenler**

- Yazma sürecinin öz değerlendirmesini yapma,
- Hedefe ulaşma durumunu sorgulama.

### **2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi**

“Dijital Çağ” veya “Bilgi Çağı” olarak nitelendirilen 21 yy. da öğrenme ve öğretme ihtiyacı da giderek artmaktadır. Bilginin artık kolay ulaşılabilir olması insanların pek çok yönden kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Teknolojinin sunmuş olduğu fırsatlar sayesinde kişi içinde bulunduğu coğrafi sınırlarda takılı kalmayarak dünyanın bir diğer ucuna erişebilmektedir. Bu sayede yeni deneyim ve bilgilerin yanında farklı kültür ve yeni insanlarla tanışma olanağı yakalamaktadır. Etkileşimin her geçen gün arttığı küreselleşen dünyada ortak bir payda da buluşabilmek için insanlar çeşitli çabalar sarf etmektedir.

Bu sarf edilen çabalardan biri de dil öğrenme çabasıdır. Dil, duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlayan en önemli iletişim araçlarından biridir. Dünya üzerinde var olmuş her topluluğun birbirleriyle anlaşabilmek adına çeşitli harf, sembol ve işaretlerden yararlanarak oluşturmuş oldukları kendilerine ait bir dil sistemleri olmuştur. Bu dil sistemlerinin izi kimi zaman bir tablet üzerinde görülürken kimi zaman ise bir duvar, anıt yahut kâğıt üzerinde kendini göstererek arşivlere geçmiştir.

Göç, hastalık, savaş, kuraklık, ekonomik birçok faktör insanların buldukları yerden farklı coğrafyalara dağılmalarına sebep olmuştur. Farklı coğrafyalara göçen insanlar



gittikleri bölgelerde bulunan toplulukların dillerini ve kültürlerini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu sayede insanlar arasında etkileşim arttığı gibi doğal olarak farklı diller arasında da etkileşim artmıştır. Her lisanın bir insana karşılık geldiği günümüz dünyasında da bu seyrin devam ettiğini görmekteyiz. Tarih sahnesinde meydana gelen birçok olay insanların birbirleriyle olan temasını arttırmıştır. İnsanlar kendi ana dilleri dışında ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Bunun için artık pek çok ülkede çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilerek dil öğrenimi veya öğretimi program dâhilinde yürütülmektedir. İlk insanlardan itibaren bahsedilen sebeplerden (göç, hastalık, savaş, kuraklık, ekonomik vb.) dolayı gerçekleşen dil öğrenimi ve öğretimi artık birçok ülkenin devlet politikası haline gelmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarih sahnesine baktığımızda yüzyıllar öncesine kadar uzandığını görmekteyiz. Türk diline dair ilk izlerin 7 yy. da oluşturulan Çoyren yazıtlarında görüldüğü söylene de genel inanış Türk diline ait ilk izlerin II. Göktürk devleti döneminde Bilge Tonyukuk tarafından diktirilen Göktürk yazıtları veya diğer adıyla Orhun abideleri olduğunu kabul etmektedir fakat bu yazıtlar bize Türkçenin öğretiminin o dönemde yapıldığına dair net kanıtlar sunmadığı için Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin ilk izlerinin Karahanlı sahasında olduğu söylenmektedir (Güzel ve Barın, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış ilk eser 1072-1074 yılları arasında Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı Divan-ü Lügat-it-Türk adlı eserdir. Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme aldığı bu eser aynı zaman da Türkçe'nin ilk sözlüğü olarak da kabul edilmektedir. Kaşgarlı, eserinin ilk satırlarında Tanrı'nın dünyayı yönetme görevini Türklere verdiğinden bahsetmiş ayrıca Araplara da önemli kademelere gelebilmeleri için Türk dilini öğrenmeleri konusunda tavsiyede bulunmuştur (Çakmak, 2014). Divan-ü Lügat-it-Türk, içerisinde Türk kültür ve medeniyetine dair de birçok unsur barındırmaktadır. Eser içerisinde Türk edebiyatında var olan sav, sagu, ninni, bilmece, atasözü, deyim gibi birçok edebi türün ilk ve en güzel örnekleri yer almaktadır. Kaşgarlı, kelimelerin etimolojisi hakkında da kaynağında detaylı bilgi ve örneklere yer vermiştir. Kaşgarlı Mahmut'un eserinde kullanmış olduğu tümevarım ve çeviri yöntemlerinin günümüzde hâlâ dil öğretiminde uygulanmakta olan yöntemler olduğu dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerin uygulaması ise şu şekilde aktarılmaktadır:

- Eserde örnekten kurala gidilerek tümevarım ilkesiyle hareket edilmiştir,

- Farklı edebi türlerden oluşan birden fazla örnek günlük hayatın içinden seçilerek verilmiştir,
- Sadece Türk dilini değil Türk kültürünü de öğretme amacı güdülmüştür,
- Öğretilenlerin hatırlanması ve unutulmaması için bir sonraki kurala geçilmeden önceki kuralın tekrarı yapılmıştır (Akyüz, 2009; akt. Biçer, 2012).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinin seyri çeşitli araştırmacılar tarafından tasnif edilmiştir. Yapılan tasvirler incelendiğinde sınıflandırma başlıkları arasında az da olsa farklılıkların olduğu görülmektedir. Aşağıda ilk olarak Arslan'ın (2012) dil öğretiminin gerçekleştirildiği hedef kitleyi baz alarak yapmış olduğu sınıflama yer almaktadır:

### **1. “Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi”**

- a) “Divanı Lügat-it Türk”
- b) “Muhakemetül-Lügateyn”
- c) “Memluk'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar”
- ç) “Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler”

### **2. “Rusya’da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi”**

- a) “Doğu Avrupa’da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler”
- b) “Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar”
- c) “Moğol İstilasası ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi”
- ç) “Çarlık Rusya’sı Türk Dili Faaliyetleri”
- d) “Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri”

### **3. “Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi”**

- a) “Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan’da Türk Dilinin Öğrenimi”
- b) “Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan’da Türk Dilinin Öğrenimi”

### **4. “Batılıların Türkçe Öğrenimi”**

- a) “Codex Cumanicus”
- b) “Thatarisch Pater Noster”
- c) “Asırdan İtibaren Batıda Türkçenin Öğrenilmesi”

## 5. “Çağdaş Türkçe Öğretimi”

a) “Türkiye Cumhuriyeti Resmî Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri”

b) “Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri (Arslan, 2012: 169).”

İkinci olarak ise Biçer (2012) tarafından dönemlere göre ayrılan sınıflamanın olduğu sıralama yer almaktadır:

1. “Köktürk öncesinde ve Köktürk döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
2. Uygur döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
3. Karahanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
4. Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
5. Selçuklu döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
6. Çağatay döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
7. Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,
8. Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi (Biçer, 2012).”

Güzel ve Barın’ın (2020) dönem ve sahalara göre yapmış oldukları sıralama ise aşağıdaki gibidir:

- a) Uygurlar Dönemi
- b) Karahanlılar Dönemi
- c) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Hakkında Harezmi ve Kıpçak, Çağatay ve Anadolu Sahalarında Hazırlanan Eserlerden Örnekler
  1. Harezmi Sahası
  2. Kıpçak Sahası
  3. Çağatay Sahası
  4. Anadolu Sahası

Yapılan bu tasnifler incelendiğinde Türkçe’nin öğretimine dair neredeyse her dönemde aktif çalışmalar yapıldığı ve birçok eserin verildiğini görmekteyiz. Aşağıda bu sınıflandırmalar esas alınarak ön plana çıkan eserler hakkında sırasıyla bilgi verilecektir:

- a) *Muhakemetü’l- Lügateyn*: Ali Şir Nevai’nin 15. yy. da kaleme almış olduğu iki dilin karşılaştırılması anlamına gelen bu eser Çağatay sahasının bir

- ürünüdür. Nevai, Türkçe ve Farsçayı karşılaştırarak Türkçe'nin daha üstün ve zengin bir dil olduğunu verdiği örneklerle göstermek istemiştir (Şen, 2019).
- b) *Codex Cumanicus*: 14 yy. da Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan Kuman Türk boyu tarafından yazılan iki bölümden meydana gelen bir eserdir. Yazılanlar İtalyan ve Almanlar tarafından derlenmiştir (Güzel ve Barın, 2020).
- c) *Hilyet 'ül Lisan ve Heybetü'l Lisan: "İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü"* anlamına gelen bu eser Arap dilcilerinden olan İbn-i Mühennâ tarafından kaleme alınmıştır. Eserde dikkat çeken özellikle Azerice için "*Bizim Türkçe*" tabirinin kullanılmasıdır. Eser üç bölümden meydana gelmektedir (Tok, 2015).
- ç) *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk*: Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla Esirü'd-din Ebu Hayyan tarafından kaleme alınan bu eser sözlük, biçim bilgisi ve sözdizimi olarak üç bölümden meydana gelmektedir (Erdem, 2009; akt. Şen, 2009).
- d) *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*: Türk dilinin Öğrenilmesi için bütün kurallar anlamına gelen bu eser Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmıştır.

Uygur, Karahanlı, Çağatay, Kıpçak ve Memluk gibi pek çok sahada ön plana çıkan eserler bu şekildedir. Bu eserlerin ortak yönü Türkçenin öğretimine dair izleri barındırmalarıdır. Günümüze kadar varlığını korumuş olan bu eserler Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihini aydınlatmaları açısından oldukça kıymetlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bakılması gereken bir diğer önemli dönem ise Selçuklu dönemidir. Bu dönemde özellikle iki isim ön plana çıkmaktadır: Karamanoğlu Mehmet Bey ve Âşık Paşa.

Bu dönemde araştırmacılar tarafından Türkçenin öğretimine dair herhangi bir esere rastlanmamıştır. Bunun en önemli sebebi ise o dönemde bilim ve edebiyat dili olarak yoğun kullanılan Arapça ve Farsça dillerinin etkisidir. Böyle bir dönemde Karamanoğlu Mehmet Bey'in yaptığı çıkış oldukça önem kazanmıştır. Türk dilinin varlığını koruyabilmesi ve halk arasında yaygınlaşması adına 1277 yılında "*Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!*" emrini buyurmuştur (Biçer, 2012).

Yine bu dönemde "*Türk diline kimsene bakmaz-ıdı türklere hergiz gönül akmaz-ıdı*" sözleriyle Türkçe'nin yeteri kadar ilgi görmemesinden yakınan ve bu doğrultuda eserlerini

özellikle Türkçe kaleme alan Âşık Paşa karşımıza çıkmaktadır (Biçer, 2012). Âşık Paşa, özellikle *Garib-nâme* eserinde bu düşüncelerine sıkça yer vermiştir. Karamanoğlu Mehmet Bey ve Âşık Paşanın Türkçeye dair girişimleri ön plana çıksa da bu dönemde Türkçe öğretimi konusunda doğrudan bir eser yine de oluşturulmamıştır.

Türkçenin öğretimine dair günümüze doğru yaklaştıkça karşımıza çıkan bir diğer dönem ise Osmanlı dönemidir. Bu dönemde gayrimüslim ve yabancı dil olarak eğitim veren okullarda kurumsal düzeyde Türkçenin öğretiminin yapıldığı görülmektedir. 1869 yılında hazırlanan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile Türkçe dersinin müfredata girmiş olması bunun bir kanıtıdır. Türkçenin zorunlu ders olarak okutulması gündeme gelmiş ve bu doğrultuda dönemin deneyimli eğitimcilerinden yararlanılarak Türkçe öğretimi için ders materyalleri hazırlanmıştır (Şimşek, 2018; akt. Şen, 2019). Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan bazı eserler şunlardır:

- “1533- F. Argenti, Regola Del Parlare Turco
- 1665- B. Parigi, İtalyanca-Türkçe Söz Kitabı
- 1680- Meninski, Mesgnien Linguarum Orientalium Turcicae
- 1790- C. Carbognano, Primi Principi della Gramatica Turca
- 1885- Şemseddin Sami, Kamus-ı Fransevi (Kartallıoğlu, 2021).”

Üç kıtada da hâkimiyeti bulunan Osmanlı Devleti’nin diğer ülkeler üzerinde yaratmış olduğu ekonomik, siyasi ve kültürel birçok etki Türk diline de olan ilgiyi arttırmış ve doğu ülkelerinin dillerini ve kültürlerini araştıran “şarkiyatçılık” veya diğer bir ifadeyle “oryantalizm” olarak nitelendirilen akımı ortaya çıkarmıştır. Bu sayede bugün Avrupa’nın pek çok üniversitesinde bulunan “doğu kültür ve dillerini inceleyen” kürsülerin temeli oluşturulmuştur (Güzel ve Barın, 2020).

Osmanlı Devleti’nin zayıflaması ve yıkılış sürecine girmesinin ardından Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ile yeni bir dönem başlamıştır. Cumhuriyet döneminde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili önemli girişimlerde bulunulmuştur. Örneğin; 1984 yılında Ankara Üniversitesinin öncülüğünde Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) faaliyete geçmiştir. Bugün üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER ve benzeri kuruluşlar aracılığıyla hem yurt içinde hem yurt dışında Türkçenin öğretimi gerçekleştirilmektedir (Sarıçoban, 2015). Türkiye’de aktif olarak öğretim gerçekleştiren TÖMER merkezleri ile ilgili Yükseköğretim Bilgi Sistemi’nin verilerinden yararlanarak yaptığımız taramada 129

devlet üniversitesinde 90 Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Birim grubu olarak “Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Uygulama Araştırma Merkezi”, “Türkçe Öğretimi Uygulama Araştırma Merkezi”, “Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi” ve son olarak “Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi” seçilerek yapılan taramada karşımıza çıkan sonuçlar aşağıda verilen tabloda yer almaktadır:

Tablo 1

Devlet üniversiteleri bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezlerinin listesi

Üniversite Adı	Birim Adı
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Adıyaman Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Akdeniz Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Aksaray Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Amasya Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Anadolu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ankara Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
Ardahan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Artvin Çoruh Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Atatürk Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Balıkesir Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
Bartın Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Bayburt Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Tablo 1'in devamı

Bitlis Eren Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Bursa Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Çukurova Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Erciyes Üniversitesi	Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Erzurum Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Eskişehir Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Fırat Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Gazi Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
Gaziantep Üniversitesi	Halep Türkçe Eğitim Merkezi
Gaziantep Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Giresun Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
Gümüşhane Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Hacettepe Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Hakkâri Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Harran Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Hitit Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Iğdır Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
İnönü Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
İskenderun Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kafkas Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Tablo 1'in devamı

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Karabük Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kastamonu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kırıkkale Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kırklareli Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Malatya Turgut Özal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Mardin Artuklu Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Marmara Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Mersin Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Munzur Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Muş Alparslan Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ordu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Selçuk Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Siirt Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Sinop Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



Tablo 1'in devamı

Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Şırnak Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Trabzon Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Trakya Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
Uşak Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Yalova Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
Yozgat Bozok Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Kaynak: ("Türkiye Maarif Vakfı", 2022).

Elde edilen veriler neticesinde 1984 yılından 2022 yılına kadar geçen süre içerisinde Türkçe öğretim merkezlerinin sayısının artması yabancılara Türkçe öğretimi alanının giderek önem kazandığının en büyük göstergesidir. Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının artmasıyla beraber ortaya çıkan ihtiyaç sonucunda kurumların sayısı da her geçen gün artmaktadır. 2020-2021 öğretim yılı YÖK istatistik verilerine baktığımızda Devlet, Vakıf ve Yüksekokul türünde eğitim gören 223.952 yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılmıştır ("Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu", 2022).

Asya ve Avrupa olmak üzere iki kıtada da toprağı bulunan sayılı ülkelerden biri olan Türkiye, ticaret, turizm, eğitim, sağlık, eğlence, dinlenme gibi birçok sektörde ön plana çıkarak öğrenciler tarafından tercih sebebi olmaktadır. Eğitim ve öğretim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen öğrenciler günlük hayatta iletişim sıkıntısı çekmemek için ilk olarak Türk dilini öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda çeşitli kurumlara başvurarak planlı ve programlı bir şekilde dil öğrenme sürecini başlatmak istemektedirler. Bu kurumların başında gelen TÖMER'ler dışında da Türkçe öğretiminin yapılmasına dair çalışmaları olan farklı kurum ve kuruluşlar da mevcuttur. Aşağıda bu kurum ve kuruluşlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

a) Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA): ABD ve SSCB önderliğinde doğu ve batı blokları olmak üzere iki keskin hat arasında ayrılan ülkelerin arasında geçen Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte dünyada dengeler tekrar değişmiştir. Yeni devletlerin kurulmasıyla beraber değişen bu dengeden Türkiye de etkilenmiştir. 1991 yılında SSCB'nin dağılmasıyla Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan'ın bağımsızlıklarını kazanması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir dönüm noktası olmuştur (Güzel ve Barın, 2020). Türkiye, bağımsızlıklarını kazanan bu devletleri tanıyarak desteğini açıkça ilan etmiştir. SSCB'nin dağılması ile dış politika doğrultusunda bölgede yapılacak olan çalışmaların yürütülmesi ve kontrolünün sağlanması için bir kuruluşa ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda 1992 yılında Dış İşleri Bakanlığı'na bağlı olan TİKA kurulmuştur (Kardaş ve Erdağ, 2012). TİKA ile “Başta Türk Cumhuriyetleri olmak üzere, ülkemizin tarihi kültürel bağlarla sıkı sıkıya bağlı olduğu tabii coğrafyası ile güçlü bir iş birliği geliştirmek” amaçlanmıştır (“TİKA hakkımızda”, 2022). Dış politikada zamanla değişen anlayışımız doğrultusunda hareket eden TİKA, 2002 yılında 12 olan Program Koordinasyon Ofisi sayısını 2011 de 25'e, 2012 de ise 33'e yükselterek faaliyet coğrafyasını genişletmiştir. Bugün 62 program koordinasyon ofisiyle 150 ülkede faaliyet gösteren TİKA aracılığıyla dost ve kardeş ülkeler ile aramızda bağ oluşmakta Türk dili ve kültürünün de yayılım hızı giderek artmaktadır (TİKA, 2021). Yurt dışında Türk dilinin yaygınlaşması için kurslar açmakta olan TİKA, dersler için gerekli mali destek ve donanımı da sağlamaktadır. Ayrıca bu dersler de kullanılan “Türkçe Öğreniyoruz Orhun” ve “Türkçe Öğreniyoruz Güneş” yabancılara Türkçe öğretimi setlerinin de hem basımını hem de dağıtımını üstlenmiştir (Şen, 2019). TİKA'nın 2021 idare faaliyet raporunda yayınlamış olduğu program koordinasyon ofislerinin bulunduğu ülkeler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2

Türk iş birliği ve koordinasyon ajansı başkanlığı program koordinasyon ofisleri

Ülke	Program Koordinasyon Ofisi
Kırgızistan	Bişkek PKO
Türkmenistan	Aşkabat PKO
Azerbaycan	Bakü PKO
Özbekistan	Taşkent PKO
Moldova	Kişinev PKO
Gürcistan	Tiflis PKO

Tablo 2'nin devamı

Kazakistan	Astana- Almatı PKO
Bosna Hersek	Saraybosna PKO
Ukrayna	Kırım PKO
Ukrayna	Kiev PKO
Tacikistan	Duşanbe PKO
Moğolistan	Ulanbator PKO
Arnavutluk	Tiran PKO
Afganistan	Kabil- Herat PKO
Kosova	Priştine PKO
Etiyopya	Addis Ababa PKO
Filistin	Kudüs-Gazze PKO
Makedonya	Üsküp PKO
Sudan	Hartum Pko -Nyala PKO (Aktif Değil)
Afganistan	Mezar-I Şerif PKO
Senegal	Dakar PKO
Karadağ	Podgoritsa PKO
Suriye	Şam Pko (Aktif Değil)
Pakistan	İslamabad-Karaçi PKO
Sırbistan	Belgrad PKO
Mısır	Kahire PKO
Lübnan	Beyrut-Trablus PKO
Libya	Trablus Pko- Bingazi PKO (Aktif Değil)
Somali	Mogadişu-Hargeisa PKO
Tunus	Tunus PKO
Kenya	Nairobi PKO
Yemen	Sanaa-Aden PKO
Myanmar	Yangon PKO
Nijer	Niamey PKO
Güney Sudan	Juba PKO
Ürdün	Amman PKO
Bangladeş	Dakka PKO
Kamerun	Yaunde PKO
Macaristan	Budapeşte PKO
Namibya	Windhoek PKO
Filipinler	Manila PKO
Hırvatistan	Zagreb PKO
Nijerya	Abuja PKO (Kurulma Aşamasında)

Tablo 2'nin devamı

Gine	Konakri PKO
Mozambik	Maputo PKO
Uganda	Kampala PKO
İsrail	Tel Aviv PKO (Kurulma Aşamasında)
Güney Afrika	Johannesburg / Pretorya PKO
Gambiya	Banjul PKO
Mali	Bamako PKO (Kurulma Aşamasında)
Madagaskar	Antananarivo PKO (Kurulma Aşamasında)
KKTC	Lefkoşa PKO

Kaynak: (“Türk iş birliği ve koordinasyon ajansı başkanlığı program koordinasyon ofisleri”, 2022).

b) Yunus Emre Enstitüsü (YEE): Yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretim yapan bir diğer kurum ise Yunus Emre Enstitüsüdür. Vizyon olarak “*Dünyanın her yerinde Türkiye ile bağ kuran ve Türkiye’ye dost insan sayısını artırmayı*” misyon olarak ise “*Türkiye’nin uluslararası alanda bilinirliğini, güvenilirliğini ve itibarını artırmayı*” hedeflemiş YEE, 2009 yılında faaliyetlerine başlamıştır (YEE,2021). YEE, yine aynı adla kurulan Yunus Emre Vakfı’na bağlı bir kuruluştur. (“Yunus Emre Enstitüsü hakkımızda”, 2022). YEE, dil öğretimini gerçekleştirmekle kalmayıp aynı zamanda kurmuş olduğu kültür merkezleri sayesinde birçok ülkede farklı eğitim kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak Türk kültür ve sanatının da tanınmasını sağlamaktadır. YEE, Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü dünyaya tanıtmak amacıyla bugüne kadar 50 ülkede 60 kültür merkezini faaliyete geçirmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü’nün kurmuş olduğu bu kültür merkezlerinin bölgelere göre dağılımı aşağıda verilen tabloda yer almaktadır:

Tablo 3

## Yunus Emre enstitüsü kültür merkezleri

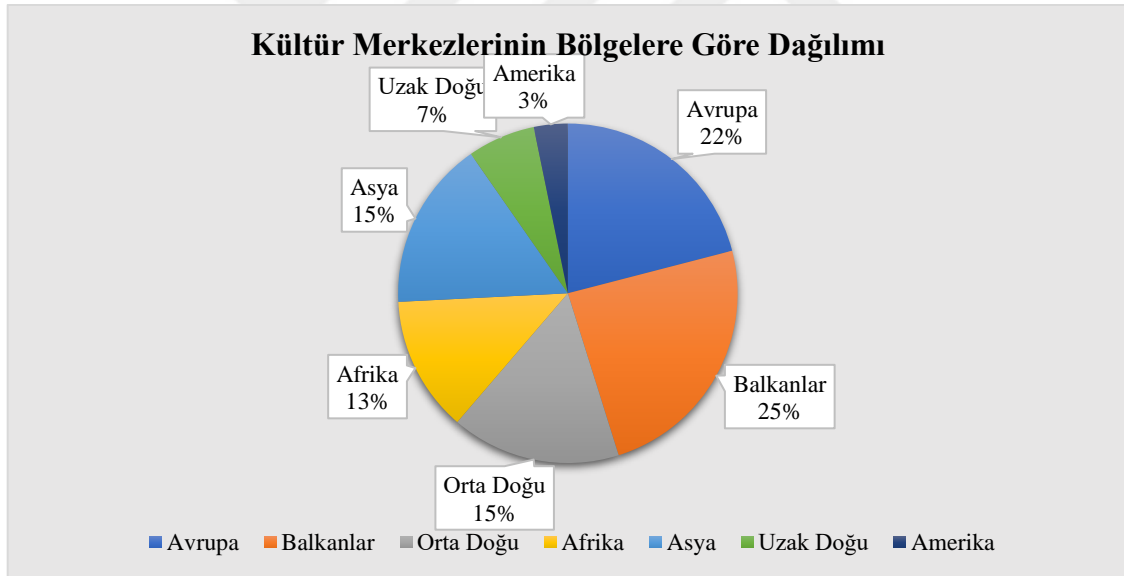
Avrupa	Balkanlar	Orta Doğu	Afrika	Asya	Uzak Doğu	Amerika
Amsterdam	Belgrad	Amman	Cezayir	Astana	Kuala Lumpur	Meksiko
Berlin	Bükreş	Azez	Dakar	Bakü	Melburn	Washington
Bürüksel	Foynitsa	Beyrut	Hartum	Kabil	Seul	
Budapeşte	İpek	Doha	Johannesburg	Karaçi	Tokyo	
Dublin	İşkodra	Kudüs	Kahire	Kazan		
Kiev	Komrat	Lefkoşa	Mogadişu	Lahor		
Köln	Köstence	Manama	Rabat	Moskova		
Londra	Mostar	Ramallah	Tunus	Pekin		
Madrid	Podgoritsa	Tahran		Tiflis		
Paris	Priştine					
Roma	Prizren					
Varşova	Saraybosna					
Viyana	Tiran					
	Üsküp					
	Zagreb					
Kiev	Komrat	Lefkoşa	Mogadişu	Lahor		
Köln	Köstence	Manama	Rabat	Moskova		
Londra	Mostar	Ramallah	Tunus	Pekin		
Madrid	Podgoritsa	Tahran		Tiflis		
Paris	Priştine					
Roma	Prizren					
Varşova	Saraybosna					
Viyana	Tiran					
	Üsküp					
	Zagreb					
Kiev	Komrat	Lefkoşa	Mogadişu	Lahor		
Köln	Köstence	Manama	Rabat	Moskova		
Londra	Mostar	Ramallah	Tunus	Pekin		
Madrid	Podgoritsa	Tahran		Tiflis		
Paris	Priştine					

Tablo 3'ün devamı

Roma	Prizren
Varşova	Saraybosna
Viyana	Tiran
	Üsküp
	Zagreb

Kaynak: ("Yunus Emre Enstitüsü faaliyet raporu", 2020.)

Veriler incelendiğinde Balkanlar, 15 kültür merkeziyle birinci; Avrupa, 10 kültür merkeziyle ikinci; Orta Doğu ve Asya 10 kültür merkeziyle üçüncülüğü paylaşırken Afrika 8 kültür merkeziyle dördüncü; Uzak Doğu 4 kültür merkeziyle beşinci; Amerika ise 2 kültür merkeziyle altıncı sırada yer almaktadır. 2019 yılında 58 kültür merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsü'nün 2020 yılında Azez ve Pekin şehirlerine de kültür merkezlerini açmasıyla birlikte bu sayı 60'a ulaşmıştır. Aşağıda bu kültür merkezlerinin bölgelere göre dağılımını gösteren grafiğe yer verilmiştir:



Şekil 1. Yunus Emre enstitüsü kültür merkezlerinin bölgelere göre dağılımı ("Yunus Emre Enstitüsü faaliyet raporu", 2020).

c) Türkiye Maarif Vakfı (TMV): Türkiye'nin uluslararası eğitimde dünyaya açılan kapısı olarak nitelendirilen TMV, kendisine vizyon olarak "İlmini ve irfanını insanlığın barış ve huzuru için kullanacak iyi insanların yetiştiği öncü bir eğitim kurumu olmayı" misyon olarak ise "Bütün dünyada insanlığın ortak birikimini ve Anadolu'nun kadim irfan geleneğini esas alan kapsamlı eğitim faaliyetleri yürütmeyi" hedeflemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı dışında eğitim kurumu açma yetkisini elinde bulunduran tek kurum olan TMV,

6721 sayılı Türkiye Maarif Vakfı Kanunu ile 2016 yılında kurulmuştur (“Türkiye Maarif Vakfı kuruluş amacı”, 2022). Türkiye Maarif Vakfı’nın sitesinde yer alan verilere baktığımızda eğitim faaliyeti yürütülen ülke sayısı; 67, faaliyette bulunan ülke sayısı; 67, eğitim kurumu sayısı; 429, öğrenci sayısı; 47.743, yurt sayısı ise 42 olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bugün her kademe ve yaşta eğitim veren TMV, birçok alan uzmanı ve MEB’in katkılarıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini esas alarak “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” programını hazırlamıştır. Aşağıda TMV temsilciliklerinin bulunduğu ülkelerin bilgisine yer verilmiştir:

Tablo 4

Türkiye maarif vakfı temsilcilikleri

Ülke	Eğitim Kurumu	Yurt
ABD	4	-
Afganistan	53	12
Almanya	2	-
Arnavutluk	8	-
Avusturya	1	-
Avustralya	3	-
Belarus	1	-
Belçika	2	-
Bosna Hersek	9	-
Burundi	4	-
Cibuti	2	-
Çad	6	1
Ekvator Ginesi	4	-
Etiyopya	19	2
Fildişi Sahili	4	-
Fransa	1	-
Gabon	4	-
Gambiya	4	-
Gana	2	-

Tablo 4'ün devamı

<b>Gine</b>	9	1
<b>Güney Afrika</b>	3	-
<b>Gürcistan</b>	4	-
<b>Irak</b>	15	-
<b>Kanada</b>	-	1
<b>Kamerun</b>	15	4
<b>Kırgızistan</b>	4	-
<b>Kolombiya</b>	1	-
<b>Kongo</b>	4	-
<b>Kongo Dem. Cumh.</b>	4	-
<b>Kosova</b>	7	-
<b>Kuzey Makedonya</b>	5	1
<b>Macaristan</b>	3	-
<b>Madagaskar</b>	4	-
<b>Mali</b>	31	1
<b>Moritanya</b>	9	0
<b>Nijer</b>	9	2
<b>Pakistan</b>	86	12
<b>Romanya</b>	7	-
<b>Senegal</b>	13	-
<b>Sırbistan</b>	10	-
<b>Sierra Leone</b>	3	-
<b>Somali</b>	7	3
<b>Sudan</b>	6	-
<b>Suriye</b>	2	-
<b>Tanzanya</b>	13	3
<b>Togo Cumhuriyeti</b>	8	1
<b>Tunus</b>	5	-
<b>Ürdün</b>	-	2
<b>Venezuela</b>	9	-

---

Kaynak: <https://www.turkiyemaarif.org/>



### 2.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kullanılan Öğretim Materyalleri

Etkili bir dil öğretim süreci için nasıl ki alanına hâkim bir öğretici, işlevsel yöntem ve teknikler, uygun fiziki veya sanal ortam, öğrenmeye istekli bir öğrenci önemliyse aynı şekilde kullanılacak öğretim materyalleri de bir o kadar önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencileri sürece dâhil edebilmek ve aktif bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamak için birçok duyu organını harekete geçirmek gerekir. “İnsanlar, okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, söylediklerinin %70’ini ve yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar (Ergin, 1998; akt. Göçmenler, 2015)”. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bu seviyeleri yakalayabilmek için özellikle çeşitli materyaller ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinde materyal kullanımının birçok sebebi olmaktadır.

Öğretim sürecinde kullanılacak olan materyallerin seçimine titizlikle yaklaşılmalıdır çünkü her materyal kullanılmaya uygun olmayabilir. Kullanılacak olan materyallerin bilimsel ölçütlere göre hazırlanmış olması gerekmektedir. Ayrıca bu materyallerin taşınması gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- “Anlamlılık İlkesi”
- “Kapalılık İlkesi”
- “Birleştiricilik İlkesi”
- “Algıda Değişmezlik İlkesi”
- “Derinlik İlkesi”
- “Yenilik İlkesi”
- “Hedef-Davranış İlkesi”
- “Basitlik İlkesi”
- “Görelilik İlkesi”
- “Tamamlama İlkesi”
- “Bilinenden Başlama İlkesi (Gün ve Karakaya, 2010; akt. Ömeroğlu, 2020)”.

Yukarda yer alan ilkeler dikkate alınarak hazırlanmış bir öğretim materyalinden alınacak verimde yüksek olacaktır. Materyalin öncelikle öğrenci için anlam ifade etmesi gerekmektedir. Niçin ve nasıl materyal kullanacağına karar veren öğretici öğrencinin de ne amaçla materyalin kullanılacağına farkında olmasını sağlaması gerekmektedir. Öğrenci için anlam ifade etmeyen bir materyal öğrenme sürecinde ilgisini çekmeyecektir. Materyalin

anlam ifade edebilmesi için öncelikle materyalde kullanılan dil, resim, grafik, tablo ya da işitsel her türlü unsurun herkes tarafından anlaşılabilir düzeyde olması gerekir.

Ayrıca kullanılacak materyalde aktarılacak konuların birbirleriyle bağlantılı olması kısacası uyumlu bir bütünlük taşıması gerekmektedir. Bu durum birleştiricilik ilkesinin temel bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedef ve içerik ilkesi gereği seçilecek materyallerin dersin içeriğiyle doğrudan örtüşmesine dikkat edilmelidir. Dört temel beceriden hangi dil becerisinin öğretimi yapılıyorsa seçilecek materyalde buna uygun olarak hazırlanmalıdır.

Örneğin; dinleme becerisinin öğretimi yapılıyorsa daha çok işitsel materyallerin süreç içerisinde ağırlıklı olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Duman, 2013). Öğreticinin materyal kullanırken dikkat etmesi gereken başka unsurlarda vardır. Bu unsurlar Howard ve Major (2005, akt. Göçmenler, 2015) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

- “Yaş,
- Cinsiyet,
- Düzey,
- Dil öğrenme amacı,
- Ders süresi,
- Materyal kullanımına ayrılabilir tahmini süre,
- Öğrencilerin daha önceki materyal kullanma deneyimleri,
- Öğrencileri materyallere yaklaşımları,
- Öğrenme türleri/tercihleri,
- Öğrencilerin ihtiyaçları,
- Öğrencilerin istekleri”.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini, yaşlarını, konuyla ilgili ön öğrenmelerini ve öğrenme sürecinden neyi beklediklerini bilmek ve buna göre hareket etmek gerekir. Öğretim sürecinde yer alan her öğrenci birbirinden farklıdır. Bireysel farklılıkların hâkim olduğu bir öğrenme ortamında tek bir materyal kullanarak sonuç almayı beklemek ütopya olacaktır. Kullanılacak her materyalin hitap ettiği öğrenciler farklıdır. Öğreticiye burada düşen görev hedefe ve içeriğe uygun birden fazla öğretim materyali seçeneği sunarak öğrencinin kendisine uygun materyali seçebilmesine fırsat yaratmaktır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin başvurabileceği birçok görsel ve işitsel materyaller

bulunmaktadır. Bu materyaller Arslan ve Âdem (2010), tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

A. “Görsel ve İşitsel Araçlar

- Video filmi
- Televizyon
- Bilgisayar
- Cep telefonu
- Etkileşimli ortamlar/tahtalar
- DVD-VCD Oynatıcısı
- Projeksiyon cihazı ve multimedya oynatıcısı
- Diğer İşitsel Cihazlar (mp3)

B. Görsel Araçlar

- Ders Kitapları
- Resimler ve flaş kartlar
- Posterler
- Yazı tahtaları.”

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan materyallerden en eski ve en önemli materyal ders kitaplarıdır. Geçmişten günümüze kadar geçen öğretim sürecinde istenilen amaçlara ulaşabilmek amacıyla bilimsel ölçütler esas alınarak hazırlanmış ders kitapları her daim önemini korumuş ve tercih edilmiştir (Ömeroğlu, 2020). Türkçenin tarihi gelişim sürecine baktığımızda Divan-ı Lügat-ü-Türk, Muhakemetü'l-Lugateyn, Kitabü'l-İdrak Li-Lisanü'l-Etrak gibi pek çok eser ders kitabı niteliğinde karşımıza çıkmaktadır. Günümüze doğru yaklaştıkça Cumhuriyet Döneminde de Türkçenin öğretimine yönelik birçok ders kitabı ve Türkçe öğretim seti bulunmaktadır. Bu setlere örnek olarak şunları sıralayabiliriz:

- a) Yedi İklim Türkçe
- b) Türkçe Öğreniyoruz
- c) Türkçe Öğreniyorum
- ç) Çocuklar İçin Türkçe
- d) Türkçe Okuyorum
- e) Türkçe Öğrenelim
- f) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe

- g) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe
- ğ) Yabancı Dilim Türkçe
- h) İzmir Yabancılar İçin Türkçe

Bu ders kitapları hazırlanırken tıpkı diğer öğretim materyallerinde olduğu gibi uyulması gereken bazı temel ilkeler vardır. Bu ilkeler sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

- Ders kitabında yer alan alıştıırma ve etkinliklerin günlük hayatta karşılaşılabilecek örneklerden seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Kitapta yer alan konu ve etkinlikler öğrencinin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmalıdır.
- Ders kitabının öğrenci açısından ilgi ve dikkat çekici olmasını sağlamak adına çeşitli görsel ve karikatürden yararlanılmalıdır.
- Öğretimde kullanılacak ders kitaplarının yanında öğrencinin başvurabileceği yardımcı kaynaklar (atasözü ve deyimler sözlüğü, alıştıırma kitapları vb.) hazırlanmalıdır (Hengirmen, 1993; akt. Ömeroğlu, 2020).

Arslan ve Âdem'e (2010) göre ise yabancılarla Türkçe öğretim alanında kullanılacak kaynakların hazırlanmasında uyulması gereken ilkeler şunlardır:

- ✓ Ders kitapları belirlenen dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmalı, öğrencinin seviyesinin üstünde kalan kelime, cümle ve örneklere yer verilmemelidir.
- ✓ Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilecek kavranması kolay metinler seçilmeli.
- ✓ Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilecek güncel görsellere yer verilmeli.
- ✓ Kitaplar kullanılacağı ülkenin mevcut şartları göz önünde bulundurularak hazırlanmalı.

Yukarda farklı araştırmacılar tarafından belirlenen bu ilkeler Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde yer alan “*Ders Kitaplarının Nitelikleri*” kısmıyla da örtüşmektedir. MEB'e göre ise ders kitaplarında bulunması gereken temel ilkeler şu şekilde belirtilmiştir:

- İnsan haklarını zedeleyebilecek her türlü dil, din, cinsiyet, ırk, renk, siyasi ve felsefi görüşe yönelik ayrımcılık içeren ifadeler yer verilmemelidir.
- Ders kitapları bilimsel ölçütler esas alınarak hazırlanmalıdır.

- Programda yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda içeriğin hazırlanmasına dikkat edilmelidir.
- Kitabın iç ve dış özellikleri öğrencinin gelişim seviyesi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- Ünite, tema ve konular kitabın içerisinde dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır.
- Standart Türkçe etkili ve doğru bir şekilde kullanılmalıdır.
- Kitabın dili öğrencinin seviyesine uygun olacak bir biçimde yalın olmalıdır (MEB,2015).

Sonuç olarak öğretim sürecinde görsel ve işitsel kullanılabilir birçok materyalin olduğunu görmekteyiz. Önemli olan hedefe uygun öğretim materyalini sürece dâhil ederek dil öğretimi gerçekleştirmektir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak seçilen öğretim materyalleri öğrencinin de ihtiyacına cevap vermektedir. Öğretim materyallerinin hazırlanması bir sürece bağlıdır. Bilimsel ölçütler esas alınmayarak gelişigüzel bir şekilde hazırlanan materyaller ihtiyaca da cevap vermeyecektir. Bundan dolayı alan uzmanları başta bilimsel ölçütler daha sonra materyal hazırlama ilkelerini göz önünde bulundurarak öğretim materyallerini hazırlamaları gerekmektedir.

## 2.4. Aktif Öğrenme

“Ne duyduysam, unuturum.  
Ne görürsem, hatırlarım.  
Ne yaparsam, anlarım.”  
Konfüçyüs

Bilginin hızla gelişip yayıldığı ve teknolojinin de her yönüyle hayatımıza girdiği 21 yy. da bilgiyi hazır bir şekilde alan ve sorgulamayan bireylere değil, bilgiyi üreten, analiz eden, sentezleyen ve bunu hayatın her alanına entegre edebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik vd., 2005). Bu ihtiyacın oluşmasında değişen eğitim felsefe anlayışlarının da etkisi büyüktür. Örneğin; geleneksel eğitim anlayışının felsefelerini oluşturan daimicilik ve esasicilik akımları bireyin bilgiyi üretmesini ve analiz etmesini değil doğrudan almasını ve ezberlemesini istemekteydi. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını savunan bu akımlar öğrencinin ne istediğini ve neye ihtiyaç duyduklarını ise göz ardı etmekteydi. Öğrenme ve öğretme sürecinde değişen eğilimlerle birlikte artık öğrencinin merkezde olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmenin esas alındığı ve öğrencinin kendi

öğrenmesinin sorumluluğunu taşıdığı bir anlayışın doğması geleneksel eğitim anlayışlarının da etkisini yitirmesine sebep olmuştur. (Erdoğan vd., 2018) Eğitim sürecine dahil edilen her bireyin başarısı, ilgi ve istekleri, öğrenme hızı ve beklentileri birbirinden oldukça farklıdır. Dolayısıyla tüm bu farklılıklara hitap edecek yaklaşım, yöntem ve tekniklere gerek duyulmaktadır. Öğrenciye kendi kararlarını alabilmeleri için birden fazla seçenek sunup rehberlik eden, birbirinden farklı yöntem ve teknikler sunarak öğrencinin kendi öğrenme tipine en uygun yöntemi seçebilmesinin fırsatını sağlayan aktif öğrenme yaklaşımı, tüm bu farklılıklara hitap edebilmektedir. Aktif öğrenme ile öğrenci pasif gözlemci konumundan çıkarılıp öğrenme sürecinin içine dâhil edilmektedir. Bu sayede kendi öğrenmesini yönlendirebilen birey karar verme, düşünme, sorgulama, eleştirme gibi temel becerilerini de geliştirmektedir (Kalem ve Fer, 2003). Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenme yaklaşımına olan rağbet giderek artmakta ve öğretmenlere aktif öğrenmeyi uygulama becerileri konusunda çeşitli eğitimler verilmektedir. Aktif öğrenme yaklaşımına olan bu ilginin nedenlerini ise şu şekilde aktarmaktadır:

- “Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu”
- “Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim”
- “Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması”
- “Öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler”
- “Aktif öğrenmenin etkililiği”
- “Aktif öğrenmenin avantajları (Açıkgöz, 2014: 2)

Aktif öğrenme yaklaşımı, içerisinde iş birlikli öğrenme, beyin fırtınası, tartışma, rol oynama, yaratıcı drama gibi pek çok yöntem ve tekniği barındırmaktadır. Bu yöntem ve teknikler sayesinde artık ihtiyaçlara hemen cevap verilebilmekte ve eğitim ortamında çeşitlilik sağlanabilmektedir. Aktif öğrenme de birey tek başına öğrenme sorumluluğunu alabileceği gibi iş birliği yaparak da öğrenme sürecini yürütebilir. Bu iş birliğinin sağlanmasında ise öğrencinin, öğretmenin ve diğer paydaşların uyması gereken önemli roller vardır.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

### 2.5.1. Yurt İçinde Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Aktif Öğrenme Temalı Çalışmalar

Koç (2007), “*Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*” adlı doktora tezinde geleneksel öğretim yöntemlerin uygulandığı bir sınıf ile aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı bir sınıfı karşılaştırarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin hangi yöntemlerden olumlu yönde etkilendiğini tespit etmek istemiştir. Kontrol gruplu ön test ve son test desenini araştırma deseninin uygulandığı çalışmada deney grubunda aktif öğrenme teknikleri uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılara aktif öğrenme ve teknikleri hakkında bilgi verilerek çeşitli araştırmalar yapılmıştır. 13 hafta süren araştırma neticesinde aktif öğrenme yöntemlerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci alt boyutu olan cinsiyet faktörünün her iki yönteminde uygulandığı sınıflarda okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir farklılık yaratmadığı görülürken aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerisinde cinsiyet faktöründen etkilendiği görülmüştür.

Güneyli (2007), “*Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*” adlı doktora tezinde etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamı ile etkin öğrenmenin uygulanmadığı bir öğrenme ortamını karşılaştırarak okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkiyi ortaya çıkarmak istemiştir. KKTC’nde yer alan bir devlet okulunda 5. sınıf düzeyinde yapılan bu çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. 14 hafta süren bu çalışmada da yer alan iki grupta aynı düzeyde olup olmadıklarını tespit edebilmek için okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ön test puanları ile ön tutum puanlarına bakılmıştır. Ayrıca 1. Dönem Türkçe dersi karne notları ile Türkçe dersi ön tutumları da analiz sürecine dâhil edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçta her iki grupta birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Prof. Dr. Sedat Sever tarafından hazırlanan “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile “Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler de veri toplama sürecinde yer alan araçlara dâhil edilmiştir. Araştırmanın neticesinde etkili öğrenmenin uygulandığı deney grubunun akademik başarı

düzeylerinin arttığı ve etkili öğrenme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Bölükbaş ve Özdemir (2009)'in “*Aktif Öğrenmenin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*” adlı araştırmalarında ön test ve son test kontrol gruplu deney deseni kullanmışlardır. Çalışmalarını 7. sınıf düzeyinde gerçekleştiren araştırmacılar veri toplama aracı olarak ise “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yazılı Anlatıma Yönelik Başarı Testi” kullanmışlardır. Aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yazma becerisine yönelik başarı ve tutumun olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde "SPSS 11.00 for Windows 98" programından yararlanılmıştır. Çözümlenen veriler neticesinde deney grubunda yer alan katılımcılara yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı verildiği için kendilerini daha özgür hissettikleri ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Aytan (2011), “*Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*” adlı doktora tezinde aktif öğrenme teknikleri ile yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymayı ve aktif öğrenme tekniklerinden faydalanarak dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öncelikle uzman görüşlerinden yararlanarak edebi ve bilgilendirici dört metin hazırlanmıştır. Bu metinler öğretim sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen bu çalışmada A ve B şubeleri arasında rastgele yöntem ile seçim yapılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki gruba da 10 hafta boyunca dinleme eğitimi verilmiştir. Deney grubunda verilen eğitimde aktif öğrenme tekniklerini içeren bir program uygulanırken kontrol grubunda ise öğretmen kılavuzundaki yönergelerden hareket edilmiştir. Aynı dinleme metinleri ve çalışma kâğıtları verilen iki grupta farklı olan tek şey öğretim yöntemleri olmuştur. Araştırma neticesinde dinleme becerisinin aktif öğrenme teknikleri ile geliştirildiği deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile aktif öğrenme tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Buradan elde edilen verilerinde aktif öğrenme lehine olduğu görülmüştür. Öğrenciler aktif öğrenme teknikleri ile aldıkları dinleme eğitiminde derslerin oyun havası içerisinde geçtiğini ayrıca yardımlaşma ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamının oluştuğunu aktarmışlardır.



Sallabaş (2011), “*Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*” adlı doktora tezinde aktif öğrenme yaklaşımının konuşma dil becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İki farklı okulda 6. Sınıf düzeyinde gerçekleşen bu araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmacı, konuşma konularını belirleyebilmek adına uzman görüşlerinden yararlanmıştır. 12 hafta süren bu araştırmada deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ile ders işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine yer verilmiştir. Öğrencilere araştırma sürecinde hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Bu konuşmaların değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Elde edilen veriler neticesinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmış olduğu deney grubundaki katılımcıların başarı puanlarının kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Maden (2013), “*Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri*” adlı araştırmasında 2005 Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar ile aktif öğrenme yaklaşımında kullanılabilecek öğretimsel iş taktiklerinden uygun olanları eşleştirmeyi ve aktif öğrenme yönteminin dil becerilerinin öğretimine yönelik etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Ayrıca bu öğretimsel iş taktiklerinin Türkçe dersinde nasıl uygulanacağına dair uygulama örnekleri sunmuştur. Nitel araştırma desenlerinden doküman analizinin uygulanmış olduğu bu araştırmada öncelikle alan yazın taraması yapılarak ele alınacak öğretimsel iş taktikleri seçilmiştir. Seçme işleminin ardından eşleştirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda aktif öğrenmenin dil becerilerinin öğretimine yönelik birçok olanak sağladığı tespit edilmiştir.

Şen (2018), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (Gem Örneği)*” adlı yüksek lisans tezinde aktif öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılabilme düzeyini, aktif öğrenmenin konuşma ve yazma dil becerileri üzerindeki etkisini, aktif öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerinin neler olduğunu ve aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı bir öğrenme ortamında ders işleyişinin nasıl olması gerektiğini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda örneklem olarak 4. sınıf düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli kız öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu modelin uygulandığı bu çalışmada deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını tespit

edebilmek amacıyla bir ön test uygulanmıştır. Bu ön testin sonucunda bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımıyla bir öğretim süreci uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerin olduğu öğretim süreci planlanmıştır. Araştırmacı tarafından aktif öğrenme yaklaşımının anlatma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek adına “Türkçe Başarı Sınavı” geliştirilmiştir. 12 hafta süren araştırma sonucunda deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü tespit edilmiştir. Aktif öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğu ve üretici becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur.

Tutal (2019), “*Aktif Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*” adlı doktora tezinde 2007 ve 2016 yılları arasında yayımlanmış aktif öğrenmenin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı deneysel çalışmaların ulaştığı sonuçları meta-analiz yöntemiyle yeniden analiz ederek çeşitli faktörlerin bu araştırmalara olan etkilerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu çalışma ön test ve son test kontrol gruplu modelin uygulandığı deneysel bir çalışmadır. Araştırmacı tarafından meta analiz yapılırken çalışmanın alanı, yayım yılı, uygulanma süresi, kullanılan ölçme araçları, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleri, sınıf seviyeleri gibi birçok faktör ele alınarak analiz yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde aktif öğrenmenin tüm bu faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun ve Bulut (2019), “*Aktif Öğrenme Modelinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışmalarında aktif öğrenme yaklaşımının Türkçe dersi kapsamında eleştirel düşünme becerisine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum da öğrenim gören 59 katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. 7. Sınıf düzeyinde gerçekleşen bu çalışma 10 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı bu araştırma da iki grup arasında anlamsal bir farklılığın oluşmaması için öğrencilerin 6. Sınıf ikinci dönem karne notlarına bakılarak başarı olarak birbirine en yakın iki şube seçilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisinde aktif öğrenmeye ilişkin görüşlerini alabilmek adına araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu ile ulaşılan veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda aktif öğrenmenin öğrencilerin derse katılım oranını, dikkat ve

motivasyon düzeylerini artırdığı bununla birlikte eleştirel ve sorgulama düşünme becerilerinin yanı sıra yardımlaşma ve dayanışma becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükikiz (2021), “*Türkçe Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmeye İlişkin Farkındalıkları ve Derslerde Aktif Öğrenmeyi Uygulama Durumları*” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenme yaklaşımını uygulama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı hazırlamış olduğu “Türkçe Dersinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Durumu Ölçeği” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanarak verileri toplamıştır. Araştırmanın örneklemini Van da görev yapmakta olan 128 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldığı bu karma araştırmada öğretmenlerin aktif öğrenme düzeyini uygulama düzeyleri beş değişken doğrultusunda incelenmiştir. Bunlar; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim durumu ve aktif öğrenme kursu alma değişkenlerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler neticesinde sadece aktif öğrenme kursunu alma durumunun olumlu yönde farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,14’ünün aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili bilgi sahibi olup yeterli eğitimi aldığı %67,85’sinin ise herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların %74’ ise çalıştıkları kurumlarda aktif öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri fiziki ortamın yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

### **2.5.2. Farklı Disiplin Alanlarında Yapılan Aktif Öğrenme Temalı Çalışmalar**

Kılıç (2006), “*Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri*” adlı yüksek lisans çalışmasında çeşitli dil bilgisi kurallarının uygulanma durumunu aktif öğrenme metotları ile geleneksel metotlar üzerinden karşılaştırarak bu yaklaşımların etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ön test ve son test deneysel araştırma modelinin uygulanmış olduğu bu araştırma 4.sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. 64 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen bu çalışmada öncelikle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler aktif öğrenme teknikleri ve öğretimsel işler ile ders işlerken kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise geleneksel öğretim metotlarıyla ders işlemişlerdir. Her iki grubunda başarısını ölçebilmek için “İngilizce Başarı Testi” uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin derse olan ilgi ve

dikkatlerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun akademik başarılarını da arttırdığı görülmüştür.

Saygı (2009), “*Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi*” adlı doktora tezinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı müzik tarihi dersinde başarı, tutum ve öz yeterlilik gibi değişkenlerin ne düzeyde etkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test deneysel araştırma modelinin uygulanmış olduğu bu araştırmanın örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, “Müzik Tarihi Dersi Başarı Testi, Müzik Tarihi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ve Müzik Tarihi Dersine İlişkin Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılar müzik tarihi dersinde aktif öğrenme yöntemleri ile ders işlerken kontrol grubunda yer alan katılımcılar ise geleneksel metotlarla ders işlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı ve tutum düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu tespit edilirken öz yeterlilikleri arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yıldırım (2009), “*Bilgisayar Eğitiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Akademik Başarısı, Tutumu ve Kalıcılığına Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımın uygulandığı grafik ve animasyon dersinde öğrencilerin başarı, tutum ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının ne düzeyde etkilendiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu da yer alan bir Kız Teknik Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 10 kontrol grubunda 10 olmak üzere 20 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Her iki gruba da hem uygulamadan önce hem de uygulamadan sonra “Başarı Testi, Grafik ve Animasyon Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda aktif öğrenme yaklaşımı ile yürütülen grafik ve animasyon dersindeki öğrencilerin kontrol grubuna göre başarı ve tutumunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Yücebilgili (2010), “*Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Aktif Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*” adlı çalışmasında coğrafya kitabında yer alan “Ekosistem ve Madde Döngüsü” ünitesinin hem aktif öğrenme yaklaşımı ile hem de geleneksel yaklaşım ile

işlenmesini amaçlayarak aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısı üzerinde etkisini ortaya koymak istemiştir. Bu doğrultuda Ankara da yer alan bir Anadolu lisesindeki 39 öğrenci çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 20 kontrol grubunda ise 19 katılımcı yer almıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri ile ünite işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel metotlarla işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından ilgili üniteyi kapsayan çoktan seçmeli 32 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu başarı testi uygulamadan önce ve uygulamadan sonra olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ilgili ünite de kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Türksoy (2012), *“İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Teknikleri ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Öğrencinin Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi”* adlı araştırmasında aktif öğrenme modeliyle işlenen fen ve teknoloji ders kitabında yer alan “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda Burdur da bulunan iki ilköğretim okulunda yer alan 121 5. Sınıf öğrencisi çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Deney grubunda 60 kontrol grubunda ise 61 öğrenci yer almıştır. 4 hafta süren bu çalışmada deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ilgili ünite işlenmiştir. Uygulamadan önce ve sonra olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi ve Fen Tutum Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve ilgili derse tutum düzeylerinin pozitif yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Dolmaz (2012), *“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri, Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”* adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin aktif öğrenmeye ilişkin tutumlarını, uygulama durumlarını ve bu yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemi 80 öğretmen ve 80 öğrenciden meydana gelmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Öğretmenler için 51 soruluk öğretmen anket formu öğrenciler için ise 48 soruluk bir öğrenci anket formu hazırlanmıştır. Toplanan veriler ve araştırma sonucunda genel olarak öğretmenlerin ve

öğrencilerin aktif öğrenme modelini kullandıkları ve aktif öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Duran (2019), “6. Sınıf Matematik Dersi Ondalık Sayılar Konusunun Aktif Öğrenme Teknikleri ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında aktif öğrenme yaklaşımıyla işlenen 6. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan ondalık sayılar konusunun öğrencilerin başarısı ve kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Sivas da yer alan bir ortaokulda bulunan 71 öğrenci oluşturmaktadır. A, B, C ve D olmak üzere rastgele yöntem ile seçilen dört şube ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda ondalık sayıların öğretimi aktif öğrenme teknikleri ile gerçekleştirirken kontrol grubunda ise geleneksel metotlarla öğretim süreci gerçekleşmiştir. 3 hafta süren bu çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilerek aktif öğrenme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısı ve bilgilerin kalıcılığı konusunda daha etkili olduğu saptanmıştır.

### **2.5.3.Yurt Dışında Yapılan Aktif Öğrenme Temalı Çalışmalar**

Mulatu ve Bezabih (2018), çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin aktif öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini öğrenmek ve aktif öğrenme yaklaşımını uygulama durumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 12 öğretmen ve başarı seviyeleri birbirinden farklı olmasına dikkat edilen 60 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak aktif öğrenme yaklaşımına ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenler, aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme düzeyini ve eğitimin kalitesini arttırdığını düşünmektedir. Bir kısım öğretmen ise anket sorularının cevaplanmasında nötr kalmıştır. Çıkan sonuçlara göre nötr kalan öğretmenlerin aktif öğrenme yaklaşımına ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içinde aktif öğrenmeyi uygulama durumlarını tespit edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından gözlem tekniğinden de yararlanılmıştır. Yapılan gözlem sonucu oturma düzeninin elverişsiz olması, zaman konusunda yaşanan sıkıntılar, öğretmen merkezli bir eğitimin ağırlıkta olması gibi etkenlerin öğretmenlerin sınıfta aktif öğrenmeyi uygulama durumlarını engellediği sonucuna varılmıştır.

Croker ve Kamegai (2018), çalışmalarında Japonya da görev yapmakta olan 65 İngilizce öğretmeninin aktif öğrenmeye ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 51 maddelik bir anket hazırlayarak verileri toplamışlardır. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin üçte ikisinin aktif öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, İngilizce öğretiminde aktif öğrenme aktivitelerini etkin olarak kullandıklarını ve uygulama yaparken haz aldıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra aktif öğrenme yaklaşımı sayesinde zamandan tasarruf sağladıklarını dile getiren öğretmenler İngilizce öğretiminde aktif öğrenme metotlarını kullanmanın etkili bir yol olduğunu düşünmektedirler. Yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenme konusunda deneyim sahibi oldukları, hızlı bir şekilde sınıf düzenini aktif öğrenmeye hazır hale getirebilecekleri ve uygulama konusunda da kendilerine oldukça güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar ders kitaplarında daha çok aktif öğrenmeyi etkin kılacak etkinliklerin yer alması gerektiğini de bildirmişlerdir.

Michael (2007), çalışmasında öğretim üyelerinin görüşlerini alarak aktif öğrenme uygulamalarında meydana gelen engellerin nelerden kaynaklandığını açıklamaya çalışmıştır. Dört gruptan oluşan katılımcıların bu engelleri listeleterek bildirmelerini istemiştir. Katılımcıların belirttiği engelleri üç kategori altında toplamıştır. Bu kategoriler; öğretim üyelerini doğrudan etkileyen sorunlar, pedagojik sorunlar ve öğrenci özellikleridir. Ayrıca çalışmada öğreticilerin aktif öğrenmeye yönelik kaygılarına da yer verilmiştir. Bu kaygıların daha çok aktif öğrenme yaklaşımı hakkında yeteri kadar bilgi ve deneyime sahip olmadıklarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu çalışma neticesinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulamasında ortaya çıkan engellere yönelik stratejilerin geliştirilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde “araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin yer alma durumlarını tespit etmeye yönelik olan bu araştırma da nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 37).

“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189). Bundan dolayı öğretim setleri doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin, Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar ile eşleştirilmesi sürecinde de yine doküman incelemesi yönteminden faydalanılarak hareket edilmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu birinci bölümde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış,

- i. Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabı
- ii. Yedi İklim Türkçe B1 çalışma kitabı
- iii. Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabı
- iv. Yedi İklim Türkçe B2 çalışma kitabı
- v. Yedi İklim Türkçe C1 ders kitabı
- vi. Yedi İklim Türkçe C1 çalışma kitabı



- vii. Yedi İklim Türkçe C2 ders kitabı
- viii. Yedi İklim Türkçe C2 çalışma kitabı

İkinci bölümde ise Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı oluşturmaktadır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Öncelikle araştırma konusu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. YÖK Tez de “Aktif Öğrenme” olarak aratılan taramada “437” tane çalışmaya ulaşılmıştır. Aktif öğrenme, yabancılara Türkçe öğretimi, dil becerileri gibi araştırma kapsamına giren tüm kavramlar tez süreci boyunca taranmıştır. İlgili alan yazın taramasında aktif öğrenme üzerine hazırlanmış ve geniş kullanıma sahip olduğu tespit edilen bir eser doküman analizine tabi tutulmuştur. Açıköz’ün (2014: 85-125) “Aktif Öğrenme” eserindeki öğretimsel iş taktikleri bölümünden hareketle Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders ve çalışma kitaplarında bulunan dinleme, konuşma, okuma ve yazma metinlerinin altında yer alan tüm etkinlik ve yönlendirici ifadeler incelemeye tabi tutulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise aynı öğretimsel iş taktikleri Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı içinde yer alan dil beceri alanlarına göre tasnif edilip uygun görülen kazanımlarla eşleştirilmiştir. Öğretimsel iş taktiklerinin tümü değil dil becerilerinin öğretiminde etkili olabilecek taktikler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu taktiklerin seçiminde Türkçe eğitimi ve Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında çalışan uzmanların görüşlerinden de yararlanılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Doküman analizi neticesinde elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk vd., 2018: 259).

Çalışmanın ilk bölümünde Yedi İklim Türkçe Öğretim setlerinin analizi yapılmıştır. Her kitabın içinde 8 ünite yer almaktadır. Her ünite ise 3 bölümden meydana gelmektedir. İlk olarak B1, B2, C1 ve C2 ders kitapları tek tek incelenmiş ardından çalışma kitaplarına geçilmiştir. Ders kitaplarının içinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma

metinlerinin altında bulunan tüm etkinliklerin sayısı belirlenmiştir. Serbest okuma metinleri ve ünite sonu değerlendirme soruları çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma kitaplarında ise tüm etkinlikler incelemeye alınmıştır. Araştırmada, temalar belirlenirken kitapların ünite sistemindeki adlandırmalar esas alınmıştır. Setlerin içinde yer alan bölümler ise kategorileri oluşturmaktadır. Öncelikle araştırma probleminin genel çerçevesine göre hareket edildiğinden dolayı aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerine yönelik kodlamalar öncesinde yapılmıştır. Veriler setler üzerinde çözümlenirken, araştırılmak istenen konuya ilişkin aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin doğrudan tespiti temel alındığından dolayı açık içerik kodlaması yapılmıştır. Kodlama sürecinin sonunda ise veriler sayısallaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğretimsel iş taktiklerine yönelik yapılan kodlamalardan hareketle Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar incelemeye tabi tutulmuştur. Programda yer alan dil beceri seviyeleri kategori olarak belirlenerek her amaç ve kazanım ayrı ayrı incelenmeye çalışılmıştır. Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programındaki dil becerilerinin amaç ve kazanımlarına uygunluğunun ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmış ve bu kazanımların öğretiminde etkili olabilecek öğretimsel taktikler eşleştirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar da eşleştirilen kazanımlar kodlarıyla birlikte ilgili dil becerisinin altında sunulmuştur. Ayrıca programdan doğrudan alıntılama yapılarak kazanımların kendisine de yer verilmiştir.

### **3.5. Güvenirlilik ve Geçerlilik**

Araştırmacının, araştırma süreci içerisinde elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine katkı sağlayacak çeşitli yöntemlerden (uzman incelemesi, çeşitleme, ayrıntılı betimleme, aktarılabilirlik, vb.) yararlanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda hem araştırma sürecinden önce hem de araştırma sürecinde doküman analizi yöntemiyle elde edilen verilere ilişkin bir doçent ve bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından farklı iki zaman diliminde kodlamalar yapılarak çalışmanın geçerlilik, güvenirlilik ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bulgular bölümünde ise gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılama yapılarak araştırma güçlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN BULGULARI

#### 4.1.Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 5

B1 Ders Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

ÜNİTELER									
Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	Haberin Var Mı?	Yorumlar ve Görüşler	Eğitim	Gelin Tanış Olalım	Engelleri Kaldıralım	Kurgu	Kutlama	Ömür Değim	F
Resim hakkında konuşma ve yazma	2	-	1	1	-	2	-	2	8
Yanışları ve nedenleri bulma	2	3	5	2	2	2	3	4	23
Önem sırasına koyma	1	3	4	3	5	2	5	9	32
Bulmaca	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Poster ya da afiş hazırlama	-	1	-	-	1	-	-	1	3
Anahtar düşünceleri bulma	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Dramatizasyon	-	1	-	4	1	1	-	-	7
Karşılaştırma	2	2	-	1	2	-	-	-	7
Şiir ve öykü yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Başlık bulma	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Değerlendirme	7	4	6	-	4	2	5	1	29
Empati kurma	5	1	1	4	2	-	1	-	14
Özetleme	-	2	1	3	1	-	-	-	7
Yeniden yazma	1	1	-	-	-	4	-	-	6
Diyalog oluşturma	-	2	6	3	1	1	-	-	13
Mektup Yazma	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Eğitsel oyun	-	-	-	-	1	-	-	-	1
<b>Toplam</b>	21	20	25	21	21	14	15	17	154

Tablo 5'e bakıldığında Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabında yer alan 8 temada toplam 96 dinleme, konuşma, okuma ve yazma metnine ulaşılmıştır. Bu metinlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılacak 154 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “*Haberin Var Mı?*” ünitesinde 21, “*Yorumlar ve Görüşler*” ünitesinde 20, “*Eğitim*” ünitesinde 25, “*Gelin Tanış Olalım*” ünitesinde 21,

“Engelleri Kaldırılım” ünitesinde 21, “Kurgu” ünitesinde 14, “Kutlama” ünitesinde 15, “Ömür Dediğin” ünitesinde ise toplam 17 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin önem sırasına koyma olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan bulmaca ve şiir/öykü yazma taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1 ve 2. temada en sık tekrar eden taktik değerlendirme, 3. temada değerlendirme ve diyalog oluşturma, 4. temada dramatizasyon ve empati kurma, 5.temada önem sırasına koyma, 6. temada yeniden yazma, 7.temada önem sırasına koyma ve değerlendirme, 8. temada ise önem sırasına koymanın en sık tekrar ettiği görülmektedir.

#### 4.2.Yedi İklim Türkçe B1 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 6

B1 Çalışma Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

ÜNİTELER									
Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	Haberin Var mı?	Yorumlar ve Görüşler	Eğitim	Gelin Tanış olalım	Engelleri Kaldırılım	Kurgu	Kutlama	Ömür Dediğin	F
Resim hakkında konuşma ve yazma	1	1	-	1	-	-	1	-	4
Yanlışları ve nedenleri bulma	2	-	3	1	-	1	-	-	7
Önem sırasına koyma	5	3	-	6	3	-	1	-	18
Bulmaca	-	1	-	-	-	1	1	-	3
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anahtar düşünceleri bulma	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Dramatizasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karşılaştırma	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Şiir ve öykü yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Başlık bulma	-	-	-	-	1	-	1	2	4

Tablo 6'nın devamı

Değerlendirme	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Empati kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özetleme	-	1	1	1	-	-	1	1	5
Yeniden yazma	-	-	-	-	-	5	1	-	6
Diyalog oluşturma	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Mektup yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitsel oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	11	6	6	9	5	7	6	3	53

Tablo 6'ya bakıldığında Yedi İklim Türkçe B1 çalışma kitabında yer alan 8 temada toplam 24 bölüme ulaşılmıştır. Çalışma kitaplarında dinleme, konuşma, okuma, yazma metinleri yer almadığından dolayı bölümlerin altında yer alan etkinliklerden hareket edilmiştir. Her temada 3 bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılacak 53 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “*Haberin Var Mı?*” ünitesinde 11, “*Yorumlar ve Görüşler*” ünitesinde 6, “*Eğitim*” ünitesinde 6, “*Gelin Tanış Olalım*” ünitesinde 9, “*Engelleri Kaldıralım*” ünitesinde 5, “*Kurgu*” ünitesinde 7, “*Kutlama*” ünitesinde 6, “*Ömür Dediğin*” ünitesinde ise toplam 3 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin önem sırasına koyma olduğu görülmektedir. Fakat çalışma kitabında öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan poster ya da afiş hazırlama, dramatizasyon, şiir/öykü yazma, empati kurma, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiğine hiç yer verilmemiştir. 1 ve 2. temada en sık tekrar eden taktik önem sırasına koyma, 3. temada yanlışları ve nedenleri bulma, 4 ve 5. temada önem sırasına koyma, 6. temada yeniden yazma, 8. temada başlığın tekrar ettiği görülürken 7.temada ise birden fazla tekrar eden herhangi bir taktiğe rastlanmamıştır.

### 4.3.Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 7

B2 Ders Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

ÜNİTELER									
Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	Mesleğimde İlerliyorum	Değerlerimiz	Bir Ömür Böyle Geçti	Mutfakta Kim Var?	Tercihiniz Nedir?	Neler Oluyor Hayatta?	Öğrendim, Çalıştım, Başardım	Misafir Sever Misiniz?	F
Resim hakkında konuşma ve yazma	-	2	-	-	-	-	-	2	4
Yanlışları ve nedenleri bulma	3	1	-	3	2	-	1	2	12
Önem sırasına koyma	2	4	1	1	-	4	1	7	20
Bulmaca	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anahtar düşünceleri bulma	-	1	2	-	1	-	-	3	7
Dramatizasyon	-	1	-	1	-	1	-	-	3
Karşılaştırma	-	1	-	-	1	1	-	1	4
Şiir ve öykü yazma	-	1	-	-	1	-	-	2	4
Başlık bulma	-	-	1	-	3	2	1	-	7
Değerlendirme	4	1	2	1	5	4	4	3	24
Empati kurma	1	1	2	2	1	1	1	3	12
Özetleme	-	1	1	-	-	-	-	1	3
Yeniden Yazma	-	2	2	-	2	1	2	2	11
Diyalog oluşturma	2	-	-	3	-	1	1	1	8
Mektup Yazma	1	-	2	-	-	-	-	-	3
Eğitsel oyun	-	-	-	1	-	-	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>124</b>

Tablo 7'ye bakıldığında Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında yer alan 8 temada toplam 96 dinleme, konuşma, okuma ve yazma metnine ulaşılmıştır. Bu metinlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılabilecek 124 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “Mesleğimde İlerliyorum” ünitesinde 13, “Değerlerimiz” ünitesinde 16, “Bir Ömür Böyle Geçti” ünitesinde 13, “Mutfakta Kim Var” ünitesinde 12, “Tercihiniz Nedir” ünitesinde 16, “Neler Oluyor Hayatta?” ünitesinde 15, “Öğrendim, Çalıştım, Başardım” ünitesinde 11, “Misafir Sever Misiniz?” ünitesinde ise toplam 28 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin değerlendirme olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan poster ya da afiş hazırlama taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1. temada en sık tekrar eden taktik değerlendirme, 2. temada önem sırasına koyma, 3. temada anahtar düşünceleri bulma, değerlendirme, empati kurma, yeniden yazma ve mektup yazma, 4. temada yanlış ve nedenleri bulma ve diyalog oluşturma, 5.temada değerlendirme, 6. temada önem sırasına koyma ve değerlendirme, 7.temada değerlendirme, 8. temada ise önem sırasına koymanın en sık tekrar ettiği görülmektedir.

#### 4.4.Yedi İklim Türkçe B2 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 8

B2 Çalışma Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	ÜNİTELER								F
	Mesleğimde İlerliyorum	Değerlerimiz	Bir Ömür Böyle Geçti	Mutfakta Kim Var?	Tercihiniz Nedir-?	Neler Oluyor Hayatta?	Öğrendim, Çalıştım, Başardım	Misafir Sever Misiniz?	
Resim hakkında konuşma ve yazma	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Yanlışları ve nedenleri bulma	1	2	-	2	1	2	1	-	9
Önem sırasına koyma	-	2	-	1	1	4	2	1	11
Bulmaca	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anahtar düşünceleri bulma	-	1	1	-	-	-	-	2	4

Tablo 8'in devamı

Dramatizasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karşılaştırma	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Şiir ve öykü yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Başlık bulma	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Değerlendirme	1	3	-	-	1	1	-	-	6
Empati kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özetleme	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Yeniden Yazma	1	1	2	-	1	1	2	1	9
Diyalog oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektup yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitsel oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>46</b>

Tablo 8'e bakıldığında Yedi İklim Türkçe B2 çalışma kitabında yer alan 8 temada toplam 24 bölüme ulaşılmıştır. Çalışma kitaplarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma metinleri yer almadığından dolayı bölümlerin altında yer alan etkinliklerden hareket edilmiştir. Her temada 3 bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılabilir 46 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “*Mesleğimde İlerliyorum*” ünitesinde 4, “*Değerlerimiz*” ünitesinde 12, “*Bir Ömür Böyle Geçti*” ünitesinde 4, “*Mutfakta Kim Var*” ünitesinde 3, “*Tercihiniz Nedir*” ünitesinde 5, “*Neler Oluyor Hayatta?*” ünitesinde 9, “*Öğrendim, Çalıştım, Başardım*” ünitesinde 5, “*Misafir Sever Misiniz?*” ünitesinde ise toplam 4 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin önem sırasına koyma olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan poster ya da afiş hazırlama, dramatizasyon, şiir/öykü yazma, empati kurma, diyalog oluşturma, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1 ve 5. temalarda birden fazla tekrar eden taktik görülmezken 2. temada empati kurma, 3. temada yeniden yazma, 4. temada yanlış ve nedenleri bulma, 6. temada önem sırasına koyma, 7.temada önem sırasına koyma ve yeniden yazma, 8. temada ise anahtar düşünceleri bulmanın en sık tekrar ettiği görülmektedir.



#### 4.5.Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 9

C1 Ders Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	ÜNİTELER								F
	Spor	Değişen Dünya	Kelimelerin Büyülü Dünyası	Canlılar Âlemi	Tarihe Yolculuk	Bilimin Gözüyle	Sayılarla Hayat	Kişiler Kişilikler	
Resim hakkında konuşma ve yazma	-	-	-	-	1	-	-	2	3
Yanlışları ve nedenleri bulma	1	2	1	1	3	3	1	1	13
Önem sırasına koyma	2	-	1	-	-	-	-	-	3
Bulmaca	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anahtar düşünceleri bulma	1	-	1	1	-	2	2	-	7
Dramatizasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karşılaştırma	-	2	-	1	1	1	1	2	8
Şiir ve öykü yazma	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Başlık bulma	1	1	1	1	-	-	1	1	6
Değerlendirme	4	6	1	3	5	3	5	4	31
Empati kurma	-	1	-	-	1	-	1	-	3
Özetleme	2	-	1	2	1	-	-	-	6
Yeniden Yazma	-	-	4	-	1	-	-	-	5
Diyalog oluşturma	1	1	1	-	-	-	1	-	4
Mektup yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitsel oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>91</b>

Tablo 9'a bakıldığında Yedi İklim Türkçe C1 ders kitabında yer alan 8 temada toplam 96 dinleme, konuşma, okuma ve yazma metnine ulaşılmıştır. Bu metinlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılacak 91 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “Spor” ünitesinde 12, “Değişen Dünya” ünitesinde 13, “Kelimelerin Büyülü Dünyası” ünitesinde 12, “Canlılar Âlemi” ünitesinde 9, “Tarihe Yolculuk” ünitesinde 13, “Bilimin Gözüyle” ünitesinde 9, “Sayılarla Hayat” ünitesinde 13, “Kişiler Kişilikler” ünitesinde ise toplam 10 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin değerlendirme olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan bulmaca, poster ya da afiş hazırlama,

dramatizasyon, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1, 2, 4, 5, 7 ve 8. temalarda en sık tekrar eden taktik değerlendirme, 3. temada yeniden yazma, 6. temada ise yanlışları ve nedenleri bulma ve değerlendirmenin en sık tekrar eden taktik olduğu görülmektedir.

#### 4.6.Yedi İklim Türkçe C1 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 10

C1 Çalışma Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

ÜNİTELER										
Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	Spor	Değişen Dünya	Büyük Dünya	Kelimelerin Büyülü Dünyası	Canlılar Âlemi	Tarih Yolculuk	Bilimin Gözle	Sayılarla Hayat	Kişiler Kişilikler	F
Resim hakkında konuşma ve yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yanlışları ve nedenleri bulma	4	-	4	1	-	-	2	1	12	
Önem sırasına koyma	-	-	-	1	-	2	1	2	6	
Bulmaca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Anahtar düşünceleri bulma	-	-	-	-	-	1	-	-	1	
Dramatizasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Karşılaştırma	-	-	1	-	-	-	-	-	1	
Şiir ve öykü yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Başlık bulma	-	-	-	1	-	-	1	-	2	
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Empati kurma	-	-	-	-	-	-	1	-	1	
Özetleme	-	-	-	1	-	1	-	-	2	
Yeniden yazma	-	-	3	-	-	-	-	-	3	
Diyalog oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Mektup yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Eğitsel oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	

Tablo 10'a bakıldığında Yedi İklim Türkçe C1 çalışma kitabında yer alan 8 temada toplam 24 bölüme ulaşılmıştır. Çalışma kitaplarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma metinleri yer almadığından dolayı bölümlerin altında yer alan etkinliklerden hareket edilmiştir. Her temada 3 bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerin altında bulunan

etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılacak 28 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “*Spor*” ünitesinde 14, “*Kelimelerin Büyülü Dünyası*” ünitesinde 8, “*Canlılar Alemi*” ünitesinde 4, “*Bilimin Gözüyle*” ünitesinde 4, “*Sayılarla Hayat*” ünitesinde 5, “*Kişiler Kişilikler*” ünitesinde ise toplam 3 öğretimsel iş taktiği görülürken “*Değişen Dünya*” ve “*Tarihe Yolculuk*” ünitelerinde herhangi bir öğretimsel iş taktiğine rastlanmamıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin yanlışları ve nedenleri bulma olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan resim hakkında konuşma ve yazma, bulmaca, poster ya da afiş hazırlama, drammatizasyon, şiir/öykü yazma, değerlendirme, diyalog oluşturma, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1, 3 ve 7. temalarda en sık tekrar eden taktik yanlışları ve nedenleri bulma, 6. temada önem sırasına koyma, 8. temada önem sırasına koyma iken 4. temada ise birden fazla tekrar eden herhangi bir taktik görülmemiştir.

#### 4.7. Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 11

C2 Ders Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

ÜNİTELER										
Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	Kelimelerle Dünya Kurmak	Türkeçenin İncelikleri	Modanın Kalbi	Bilimin Ötesinde	Aynamızdan Yansımalar	Kültür	İletişim Dünyası	Hayat Dersleri	Gezi, Deneme, Makale	F
Resim hakkında konuşma ve yazma	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Yanlışları ve nedenleri bulma	-	-	-	4	1	1	-	-	-	6
Önem sırasına koyma	-	-	-	1	1	2	-	-	-	4
Bulmaca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Anahtar düşünceleri bulma	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Dramatizasyon	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Karşılaştırma	-	2	-	-	2	-	1	1	-	6
Şiir ve öykü yazma	1	3	-	-	1	-	2	-	-	7

Tablo 11'in devamı

Başlık bulma	-	-	1	2	-	2	2	-	7
Değerlendirme	3	6	12	2	4	1	1	5	34
Empati kurma	-	2	-	-	-	2	-	-	4
Özetleme	-	-	-	1	2	-	-	2	5
Yeniden yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diyalog oluşturma	-	2	-	-	-	3	-	-	5
Mektup yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitsel oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>85</b>

Tablo 11'e bakıldığında Yedi İklim Türkçe C2 ders kitabında yer alan 8 temada toplam 96 dinleme, konuşma, okuma ve yazma metnine ulaşılmıştır. Bu metinlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılabilecek 85 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “*Kelimelerle Dünya Kurmak*” ünitesinde 4, “*Türkçenin İncelikleri*” ünitesinde 17, “*Modanın Kalbi*” ünitesinde 13, “*Bilimin Ötesinde*” ünitesinde 10, “*Kültür Aynamızdan Yansımalar*” ünitesinde 14, “*İletişim Dünyası*” ünitesinde 11, “*Hayat Dersleri*” ünitesinde 7, “*Gezi, Deneme, Makale*” ünitesinde ise toplam 9 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin değerlendirme olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan bulmaca, yeniden yazma, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1, 2, 3, 5 ve 8. temalarda en sık tekrar eden taktik değerlendirme, 4. temada yanlış ve nedenleri bulma, 6. temada diyalog oluşturma, 7.temada ise şiir/öykü yazma ve başlık bulmanın en sık tekrar eden taktik olduğu görülmektedir.

#### 4.8. Yedi İklim Türkçe C2 Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Tablo 12

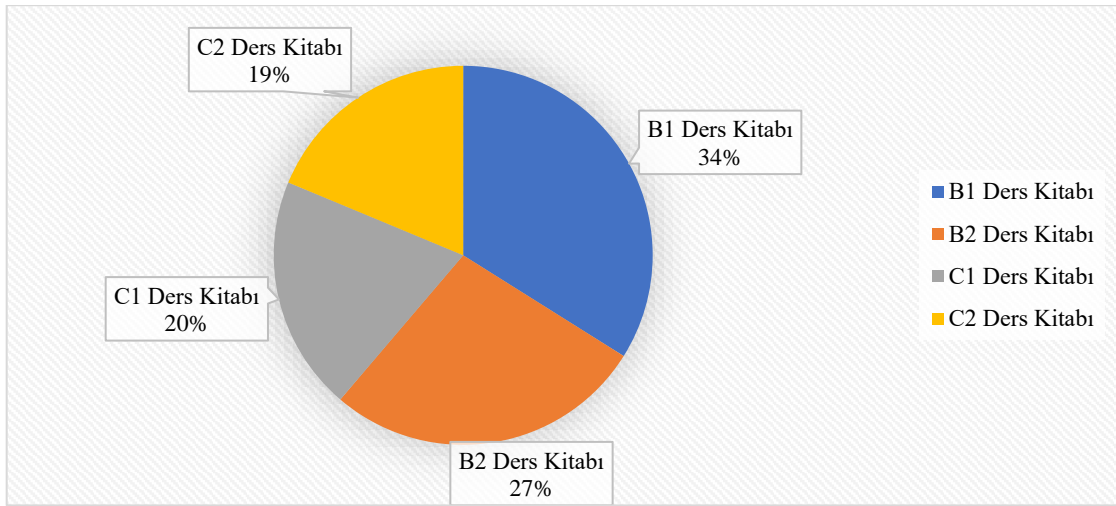
C2 Çalışma Kitabında Yer Alan Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri

ÜNİTELER									
Aktif Öğrenme Öğretimsel/ İş Taktikleri	Kelimelerle Dünya Kurmak	Türkçenin İncelikleri	Modanın Kalbi	Bilimin Ötesinde	Kültür Aynamızdan Yansımalar	İletişim Dünyası	Hayat Dersleri	Gezi, Deneme, Makale	F
Resim hakkında konuşma ve yazma	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Yanlışları ve nedenleri bulma	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Önem sırasına koyma	1	-	-	1	-	-	1	-	3
Bulmaca	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Poster ya da afiş hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anahtar düşünceleri bulma	-	-	-	-	2	-	1	-	3
Dramatizasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karşılaştırma	-	-	1	2	-	-	-	-	3
Şiir ve öykü yazma	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Başlık bulma	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Değerlendirme	2	-	2	-	-	1	-	1	6
Empati kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özetleme	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Yeniden yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diyalog oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektup yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitsel oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	4	3	3	3	2	2	4	1	22

Tablo 12’ye bakıldığında Yedi İklim Türkçe C2 çalışma kitabında yer alan 8 temada toplam 24 bölüme ulaşılmıştır. Çalışma kitaplarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma metinleri yer almadığından dolayı bölümlerin altında yer alan etkinliklerden hareket edilmiştir. Her temada 3 bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerin altında bulunan etkinliklerdeki yönlendirici ifadelerden hareketle aktif öğrenmede kullanılacak 22 tane öğretimsel iş taktiği tespit edilmiştir. “*Kelimelerle Dünya Kurmak*” ünitesinde 4, “*Türkçenin İncelikleri*” ünitesinde 3, “*Modanın Kalbi*” ünitesinde 3, “*Bilimin Ötesinde*” ünitesinde 3, “*Kültür Aynamızdan Yansımalar*” ünitesinde 2, “*İletişim Dünyası*” ünitesinde

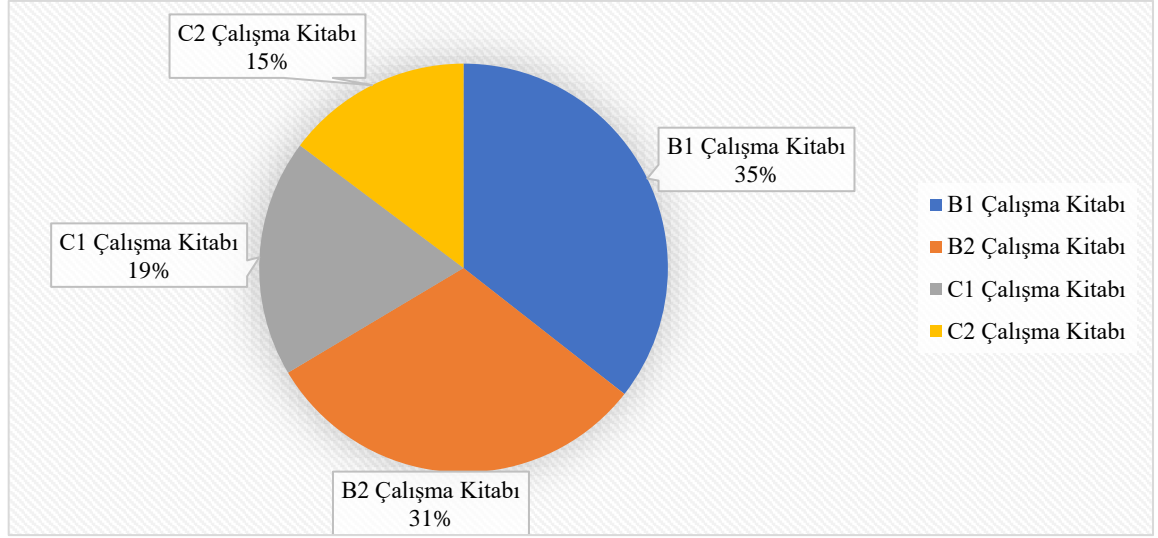
2, “Hayat Dersleri” ünitesinde 4, “Gezi, Deneme, Makale” ünitesinde ise toplam 1 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında en çok yer verilen öğretimsel iş taktiğinin değerlendirme olduğu görülmektedir. Fakat öğretimsel iş taktiklerinin içinde yer alan bulmaca, poster ya da afiş hazırlama, dramatizasyon, empati kurma, yeniden yazma, diyalog oluşturma, mektup yazma ve eğitsel oyun taktiğine kitapta hiç yer verilmemiştir. 1 ve 3. temalarda en sık tekrar eden taktik değerlendirme, 4. temada karşılaştırma, 5. Temada anahtar düşünceleri bulma, 7. temada ise şiir/öykü yazmanın olduğu görülürken 2, 6 ve 8. temalarda ise birden fazla tekrar eden herhangi bir taktiğe ulaşamamıştır.

#### 4.9.Yedi İklim Türkçe Öğretim Setlerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması



Şekil 2. Yedi iklim Türkçe ders kitaplarında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dağılımı

Şekil 2 de aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin B1, B2, C1, C2 ders kitapları seviyelerindeki dağılımı yer almaktadır. Şekil 2’ye göre B1 ders kitabında %34, B2 ders kitabında %27, C1 ders kitabında %20, C2 ders kitabında ise %19’luk bir dağılım görülmektedir. Yapılan incelemelerde B1 ders kitabında 154, B2 ders kitabında 124, C1 ders kitabında 91, C2 ders kitabında ise 85 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin, en çok B1 ders kitabında yer aldığı görülürken en az ise C2 ders kitabında yer aldığı görülmüştür.



Şekil 3. Yedi iklim Türkçe çalışma kitaplarında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dağılımı

Şekil 3 de aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin B1, B2, C1, C2 çalışma kitapları seviyelerindeki dağılımı yer almaktadır. Şekil 3'e göre B1 çalışma kitabında %35, B2 çalışma kitabında %31, C1 çalışma kitabında %19, C2 çalışma kitabında ise %15'lik bir dağılım görülmektedir. Yapılan incelemelerde B1 çalışma kitabında 53, B2 çalışma kitabında 46, C1 çalışma kitabında 28, C2 çalışma kitabında ise 22 öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin, en çok B1 çalışma kitabında yer aldığı görülürken en az ise C2 çalışma kitabında yer aldığı görülmüştür.

#### 4.10. Türkiye Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki Temel Dil Becerilerin Amaç ve Kazanımlarına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı" aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri kapsamında incelenecektir. Programda yer alan beceri alanları 5 başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar sırasıyla dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Programda dil düzeylerine göre toplam 1315 kazanım yer almaktadır. Bu dil düzeyleri ise A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere 5 seviyeden oluşmaktadır. B1, B2 ve C1 seviyeleri çalışma kapsamına dahil edilerek toplam 804 kazanım doküman analizine tabi tutulmaktadır. Bu bölümde aktif öğrenme öğretimsel iş ve taktiklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı amaç ve kazanımlarına uygunluğu ile dil becerilerinin

kazandırılmasında kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri ile ilgili kazanımlar eşleştirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar içerisinde kazanımların kodları verilmiştir. Tablonun alt yorumlarında ise kazanımlar doğrudan alıntı yapılarak verilmeye çalışılmıştır. Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinden resim hakkında konuşma ve yazma, yanlışları ve nedenleri bulma, önem sırasına koyma, bulmaca, poster ya da afiş hazırlama, anahtar düşünceleri bulma, dramatizasyon, karşılaştırma, şiir ve öykü yazma, değerlendirme, özetleme, yeniden yazma, diyalog oluşturma, mektup yazmaya ilişkin kazanımlar tespit edilirken yapılan analiz sonucunda empati kurma, eğitsel oyun ve başlık bulmaya ilişkin herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 13

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Resim Hakkında Konuşma ve Yazma*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Resim hakkında konuşma ve yazma
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
	B1.SÜ.9.		B1.Y.17.	Öğrencilerin, herhangi bir resim
	B1.SÜ.11.		B1.Y.18.	(grafik, kroki, şekil, fotoğraf, afiş
	B1.SÜ.15.		B1.Y.58.	vb.) hakkında soru sorması veya
	B1.SÜ.20.		C1.Y.41.	resim hakkındaki düşüncelerini
	B2.SE.16.			yazarak ifade etmesine dayanır.
	B2.SÜ.9.			
	C1.SE.17.			
	C1.SÜ.7.			

Tablo 13 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılabilecek “*Resim hakkında konuşma ve yazma*” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda yer alan konuşma kazanımları sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerisi olmak üzere 2’ye ayrılmıştır. Dinleme, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik tabloda görüldüğü üzere herhangi bir ayrıma gidilmemiştir. Programda resim hakkında konuşma ve yazma taktiğine yönelik 12 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla verilmiştir. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:



- B1.SÜ.9. “Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici metni anlatır.”
- B1.SÜ.11. “Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.
- B1.SÜ.15. “İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.”
- B1.SÜ.20. “Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.” (TMV 2020: 60)
- B1.Y.17. “Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.”
- B1.Y.18. “Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici kısa metinler hazırlar.”
- B1.Y.58. “Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.” (TMV 2020: 64-65)
- B2.SE.16. “Afiş/broşür veya reklam metninin dili veya içeriği hakkındaki konuşmalara katılır.” (TMV 2020: 68)
- B2.SÜ.9. “Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.” (TMV 2020: 69)
- C1.SE.17. “Afiş/broşür veya reklam metninin dili veya içeriği hakkındaki konuşmalara katılır.” (TMV 2020: 75)
- C1.SÜ.7. “Akademik konulara ilişkin görsellerle (grafik, diyagram, tablo, resim vb.) desteklenmiş sunumlar yapar.” (TMV 2020: 76)
- C1.Y.41. “Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.” (TMV 2020: 79)

Tablo 14

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Yanlışları ve Nedenlerini Bulma*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Yanlışları ve nedenleri bulma
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
B1.D.64.	B2.SE.3.	C1.O.45.		Öğrencilerin metinlerde veya etkinliklerde yer alan yanlışlara dair saptamalar yapmasını ifade eder.
B1.SE.4.	C1.SE.2.			

Tablo 14 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılabilecek “*Yanlışları ve nedenleri bulma*” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda resim hakkında

konuşma ve yazma taktiğine yönelik 5 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.D.64. “Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları ayırt eder.” (TMV 2020: 58)

B1.SE.4. “Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.”

B2.SE.3. “Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.” (TMV 2020: 59-68)

C1.SE.2. “Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.” (TMV 2020: 75)

C1.O.45. “Metinlerdeki anlatım bozukluklarını belirler.” (TMV 2020: 78)

Tablo15

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Önem Sırasına Koyma”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Önem sırasına koyma
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
B1.D.7.	B1.SÜ.10.	B1.O.7.	B1.Y.36.	Öğrencilerin çeşitli etkinliklerde
B1.D.8.	B1.SÜ.38.	B1.O.8.	B1.Y.40.	sırasız ya da karışık bir şekilde
B1.D.9.	B2.SÜ.8	B1.O.26.	B1.Y.56.	verilen ana düşünce, anahtar
B1.D.36.		B2.O.5.	B2.Y.47.	sözcük veya kavramları önem
B2.D.21.		B2.O.6.	B2.Y.51.	sırasına göre dizmesini ifade
C1.D.20.		B2.O.24.		eder.
		C1.O.7.		
		C1.O.8.		
		C1.O.50.		

Tablo 15 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılabilecek “Önem Sırasına Koyma” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda önem sırasına koyma taktiğine yönelik 23 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.D.7. “Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.”

- B1.D.8. “Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder.”
- B1.D.9. “Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder”
- B1.D.36. “Olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.” (TMV 2020: 57)
- B1.SÜ.10. “Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.”
- B1.SÜ.38. “Bir süreci aşamalarıyla anlatır.” (TMV 2020: 60)
- B1.O.7. “Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.”
- B1.O.8. “Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.”
- B1.O.26. “Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.” (TMV 2020: 62)
- B1.Y.36. “Zaman ve mantık akışına uygun metinler yazar.”
- B1.Y.40. “Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar.”
- B1.Y.56. “Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.” (TMV 2020: 64-65)
- B2.D.21. “Olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.” (TMV 2020: 66)
- B2.SÜ.8. “Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.” (TMV 2020: 69)
- B2.O.5. “Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.”
- B2.O.6. “Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.”
- B2.O.24. “Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.” (TMV 2020: 70)
- B2.Y.47. “Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.”
- B2.Y.51. “Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar.” (TMV 2020: 73)
- C1.D.20. “Olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.” (TMV 2020: 74)
- C1.O.7. “Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.”
- C1.O.8. “Kullanım kılavuzlarındaki uzun ve karmaşık talimatları uygular.”
- C1.O.50. “Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.” (TMV 2020: 77-78)

Tablo16

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Bulmaca*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Bulmaca
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
B1.D.3.	B2.SE.6.	B1.O.10.		Öğrencilerin etkinliklerde yer alan bulmacayı çözmelerini ifade eder.
B2.D.1.		B2.O.1.		
B2.D.43.		B2.O.3.		
C1.D.1.		B2.O.7.		
		C1.O.1.		
		C1.O.3.		

Tablo 16 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Bulmaca” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda bulmaca taktiğine yönelik 11 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.D.3. “Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.” (TMV 2020: 57)

B1.O.10. “Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.” (TMV 2020: 62)

B2.D.43. “Tahmin ifadeleri içeren bir metni anlar.”

B2.D.1. “Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.” (TMV 2020: 66-67)

B2.SE.6. “Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.” (TMV 2020: 68)

B2.O.1. “Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.”

B2.O.3. “Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.”

B2.O.7. “Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.” (TMV 2020: 70)

C1.D.1. “Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.” (TMV 2020: 74)

C1.O.1. “Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.”

C1.O.3. “Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.” (TMV 2020: 77)

Tablo 17

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Poster Ya Da Afiş Hazırlama”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Poster ya da afiş hazırlama
	Konuşma	Okuma	Yazma	
Dinleme			B1.Y.6. B1.Y.7. B1.Y.8. B1.Y.9. B1.Y.10. B1.Y.53. B2.Y.5. B2.Y.43. B2.Y.44. B2.Y.52. C1.Y.4. C1.Y.33. C1.Y.36. C1.Y.42.	Öğrencilerin herhangi bir olay, kişi, nesne veya kavramın özelliklerini ön plana çıkararak tanıtımlarını ifade eder.

Tablo 17 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılabilecek “Poster ya da afiş hazırlama” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda poster ya da afiş hazırlama taktiğine yönelik 14 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.Y.6. “Kutlama/tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.”

B1.Y.7. “Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar.”

B1.Y.8. “Tercih/teklif/ ifadeleri içeren metinler yazar.”

B1.Y.9. “Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.”

B1.Y.10. “Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.”

B1.Y.53. “Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar.” (TMV 2020: 64-65)

B2.Y.5. “Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar.”

B2.Y.43. “Duyuru/ilan metinleri yazar.”

B2.Y.44. “Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar.”

B2.Y.52. “Reklam metni yazar.” (TMV 2020: 72-73)

C1.Y.4. “Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar.”

C1.Y.33. “Tanıtım içeren metinler yazar.”

C1.Y.36. “Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar.”

C1.Y.42. “Reklam metni yazar.” (TMV 2020: 79-80)

Tablo 18

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Anahtar Düşünceleri Bulma*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Anahtar düşünceleri bulma
	Konuşma	Okuma	Yazma	
Dinleme				
B1.D.16.		B1.O.31.		Öğrencilerin metin ya da etkinliklerde yer alan kavram, ilke veya ana düşünceleri tespit etmesini ifade eder.
B1.D.20.		B1.O.45.		
B1.D.26.		B1.O.52.		
B1.D.39.		B2.O.40.		
B1.D.45.		B2.O.48.		
B2.D.11.				
B2.D.28.				
C1.D.6.				
C1.D.9.				
C1.D.11.				
C1.D.28.				

Tablo 18 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Anahtar düşünceleri bulma” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda anahtar düşünceleri bulma taktiğine yönelik 16 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.D.16. “Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler.”

B1.D.20. “Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.”

B1.D.26. “Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler.”

B1.D.39. “Biyografi metinlerinin ana hatlarını belirler.”

B1.D.45. “Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.” (TMV 2020: 57-58)

B1.O.31. “Tartışma içeren metinlerdeki temel düşünceleri belirler.”

B1.O.45. “İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.”

B1.O.52. “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.” (TMV 2020: 62-63)

B2.D.11. “Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.”

B2.D.28. “Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.” (TMV 2020: 66)

B2.O.40. “İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.”

B2.O.48. “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.” (TMV 2020: 70-71)

C1.D.11. “Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.”

C1.D.28. “Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.” (TMV 2020: 74)

Tablo 19

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Dramatizasyon*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Dramatizasyon
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
	B1.SE.18.			Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri herhangi bir olayı dramatize etmelerini ifade eder.
	B1.SE.23.			
	B1.SE.25.			
	B1.SE.34.			
	B1.SE.37.			
	B1.SÜ.17.			
	B1.SÜ.40.			
	B1.SÜ.41.			
	B2.SE.12.			
	B2.SE.13.			
	B2.SE.17.			
	B2.SE.19.			
	B2.SE.33.			
	B2.SÜ.3.			
	B2.SÜ.4.			

Tablo 19 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılabilir “Dramatizasyon” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda dramatizasyon taktiğine yönelik 15 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.SE.18. “Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.”

B1.SE.23. “Gerekçelendirerek günlük hayata ilişkin (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) diyaloglara katılır.”

B1.SE.25. “Ayrıntılı yol ve adres tarifleri içeren diyaloglar kurar.”

B1.SE.34. “Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar.”

B1.SE.37. “Diyaloglarda duygularını ifade eder ve duygularını yansıtan kişiye uygun karşılıklar verir.” (TMV 2020: 59)

B1.SÜ.17. “Kutlama/tebrik/teşekkür/temenni/davet/taziye içerikli konuşmalar yapar.”

B1.SÜ.40. “Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder.”

B1.SÜ.41. “Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.” (TMV 2020: 60)

B2.SE.12. “Sözsüz iletişim unsurlarını konuşma amacına uygun biçimde kullanır.”

B2.SE.13. “Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.”

B2.SE.17. “Gerekçelendirerek günlük hayata ilişkin (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) diyaloglara katılır.”

B2.SE.19. “Kendisinden bilgi istenen konuşmalara (anket, mülakat vb.) katılır.”

B2.SE.33. “Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.” (TMV 2020: 68)

B2.SÜ.3. “Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.”

B2.SÜ.4. “Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir.” (TMV 2020: 69)



Tablo 20

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Karşılaştırma”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Karşılaştırma
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
B1.D.27.		B1.O.13.	B1.Y.15.	Öğrencilerin metin veya etkinliklerde yer alan ifadelere ilişkin benzerlik veya farklılıkları saptamasını ifade eder.
B1.D.28.		B1.O.14.	B1.Y.16.	
B1.D.31.		B1.O.15.	B2.Y.10.	
B1.D.35.		B1.O.28.	C1.Y.7.	
B1.D.46.		B1.O.30.		
B1.D.47.		B2.O.9.		
B1.D.48.		B2.O.10.		
B1.D.64.		B2.O.11.		
B2.D.16.		B2.O.17.		
B2.D.20.		B2.O.20.		
B2.D.29.		B2.O.21.		
B2.D.30.		B2.O.22.		
C1.D.14.		B2.O.50.		
C1.D.17.		C1.O.11.		
C1.D.19.		C1.O.12.		
C1.D.29.		C1.O.18.		
C1.D.30.		C1.O.19.		
		C1.O.43.		

Tablo 20 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Karşılaştırma” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda karşılaştırma taktiğine yönelik 39 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.D.35. “Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.” (TMV 2020: 57)

B1.O.13. “Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.”

B1.O.14. “Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.”

B1.O.15. “Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.” (TMV 2020: 62)

B1.Y.15. “Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.”

B1.Y.16. “Meslekleri karşılaştıran metinler yazar.” (TMV 2020: 64)

B2.D.20. “Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.” (TMV 2020: 66)

B2.O.9. “Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.”

B2.O.10. “Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.”

- B2.O.11. “Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.” (TMV 2020: 70)  
 C1.D.19. “Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.” (TMV 2020: 74)  
 C1.O.11. “Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.”  
 C1.O.12. “Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.” (TMV 2020: 77)  
 C1.Y.7. “Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.” (TMV 2020: 79)

Tablo 21

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Şiir veya Öykü Yazma*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Şiir veya öykü yazma
	Konuşma	Okuma	Yazma	
Dinleme			B1.Y.17. B1.Y.23. B2.Y.12. B2.Y.13. C1.Y.10. C1.Y.56.	Öğrencilerin edebi metin türleri içerisinde yer alan şiir veya öykü türüne ait metin yazmalarını ifade eder.

Tablo 21 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Şiir veya öykü yazma” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda şiir veya öykü yazma taktiğine yönelik 6 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

- B1.Y.23. “Öyküleyici metinler yazar.” (TMV 2020: 64)  
 B2.Y.12. “Öyküleyici metinler yazar.”  
 B2.Y.13. “Kurmaca metinler yazar.” (TMV 2020: 72)

Tablo 22

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Değerlendirme”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Değerlendirme
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
B2.D.32.	B1.SÜ.23.	B2.O.51.	B2.Y.16.	
B2.D.42.	B1.SÜ.34.	C1.O.44.	B2.Y.17.	Öğrencilerin metin veya etkinliklerde yer alan ifadelere ilişkin yargıda bulunmalarını ifade eder.
C1.D.31.	B1.SÜ.42.		B2.Y.18.	
C1.D.42.	B2.SÜ.19.		B2.Y.45.	
	B2.SÜ.21.		B2.Y.55.	
	B2.SÜ.30.		B2.Y.59.	
	B2.SÜ.33.		C1.Y.4.	
	B2.SÜ.42.		C1.Y.13.	
	C1.SE.26.		C1.Y.14.	
	C1.SE.30.		C1.Y.34.	
	C1.SÜ.11.		C1.Y.37.	
	C1.SÜ.12.		C1.Y.41.	
	C1.SÜ.21.		C1.Y.45.	
	C1.SÜ.22.		C1.Y.50.	
	C1.SÜ.29.			
	C1.SÜ.31.			
	C1.SÜ.35.			

Tablo 22 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Değerlendirme” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda değerlendirme taktiğine yönelik 37 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.SÜ.34. “Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar.”

B1.SÜ.42. “Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.” (TMV 2020: 60)

B2.O.51. “Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir.” (TMV 2020: 71)

B2.Y.17. “Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.” (TMV 2020: 72)

C1.SÜ.21. “Farklı konular arasında bağlantı kurarak olay, olgu ve durumları değerlendirir.”

C1.SÜ.35. “Eleştiri/yorum/değerlendirme içeren konuşmalar yapar.” (TMV 2020: 76)

C1.Y.13. “Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.” (TMV 2020: 79)

Tablo 23

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Özetleme”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Özetleme
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
B1.D.55.	B1.SÜ.8.	B1.O.70.	B1.Y.50.	Öğrencilerin metin veya etkinliklerden öğrendiklerini sözlü ya da yazılı kısaca ifade etmelerini ifade eder.
B2.D.38.	B1.SÜ.12.	B2.O.61.	B2.Y.24.	
C1.D.37.	B1.SÜ.35.	C1.O.53.	B2.Y.42.	
	B2.SÜ.38.		B2.Y.63.	
	C1.SÜ.23.		C1.Y.35.	
	C1.SÜ.41.		C1.Y.54.	

Tablo 23 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Özetleme” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda özetleme taktiğine yönelik 18 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.D.55. “Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” (TMV 2020: 58)

B1.SÜ.35. “Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.” (TMV 2020: 60)

B2.SÜ.38. “Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar.” (TMV 2020: 69)

Tablo 24

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “Yeniden Yazma”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Yeniden Yazma
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
			B1.Y.47.	Öğrencilerin kendi ifadelerine dayanarak verilenleri yeniden yazmalarını ifade eder.
			B2.Y.32.	
			B2.Y.38.	
			C1.Y.28.	
			C1.Y.31	

Tablo 24 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Yeniden Yazma” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine

ait kazanımlarla eşleştirebileceği görülmüştür. Programda yeniden yazma taktiğine yönelik 5 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.Y.47. “Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar.” (TMV 2020: 65)

B2.Y.38. “Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.” (TMV 2020: 72)

Tablo 25

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Diyalog Oluşturma*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar	Diyalog Oluşturma
Dinleme	Konuşma Okuma Yazma	
	B1.SE.1. B1.SE.3. B1.SE.25. B1.SE.27. B1.SE.28. B1.SE.29. B1.SE.34. B1.SE.45. B2.SE.27. C1.SE.16.	Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri çeşitli diyaloglar kurmalarını ifade eder.

Tablo 25 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “*Diyalog Oluşturma*” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirebileceği görülmüştür. Programda diyalog oluşturma taktiğine yönelik 10 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.SE.1. “Günlük ihtiyaçlarını gidermeye yönelik ayrıntılı diyaloglar kurar.”

B1.SE.27. “Tercih/teklif içeren diyaloglar kurar.”

B1.SE.28. “Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar.” (TMV 2020: 59)

B2.SE.27. “Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar.” (TMV 2020: 68)

C1.SE.16. “İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.” (TMV 2020: 75)

Tablo 26

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Aktif Öğrenme Öğretimsel İş Taktikleri ile Eşleştirilmesi “*Mektup Yazma*”

Temel Beceriler	Programda Etkili Olabileceği Amaç ve Kazanımlar			Mektup Yazma
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma B1.Y.34. B2.Y.22. C1.Y.9.	Öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini mektup türünde dile getirmelerini ifade eder.

Tablo 26 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına yönelik yapılan tasnifte aktif öğrenmede kullanılacak “Mektup Yazma” öğretimsel iş taktiğine ait ifadelerin ilgili dil becerilerine ait kazanımlarla eşleştirilebileceği görülmüştür. Programda mektup yazma taktiğine yönelik 3 kazanıma ulaşılmıştır. Kazanımlar, tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Bu kodlara ait kazanım ifadeleri ise şu şekildedir:

B1.Y.34. “Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar.” (TMV 2020: 64)

B2.Y.22. “İş mektubu yazar.” (TMV 2020: 72)

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi neticesinde ulaşılan bilgilere ve bu bilgilerin aktif öğrenme ile yabancılara Türkçe öğretimi alanında daha önce gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmasına yer verilerek konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde bulunan B1, B2, C1, C2 ders ve çalışma kitapları ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri kapsamında incelenmesi sonucunda dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olabilecek taktikler belirlenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde ilk olarak setler içerisinde yer alan ders ve çalışma kitapları incelenmiş ve aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri bağlamında kitaplarda toplam 603 öğretimsel iş taktiğine rastlanmıştır. Rastlanmış olan bu öğretimsel iş taktiklerinden en çok tekrar eden taktiğin “değerlendirme” (95) olduğu tespit edilmiştir. Kitaplar içerisinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma metinlerinin altında bulunan tüm etkinlikler çalışma kapsamına dâhil edilirken serbest okuma metin ve etkinlikleri ile ünite sonu değerlendirme soruları çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Her kitapta toplam sekiz ünite ve her ünitenin içerisinde ise toplam üç bölüm bulunmaktadır. Aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri öncelikle bölümler altında incelenmiş ardından ünitenin tamamında incelenmesine devam edilmiştir.

B1 ders kitabında yer alan “*Haberin var mı?*” ünitesinde 21, “*Yorumlar ve görüşler*” ünitesinde 20, “*Eğitim*” ünitesinde 25, “*Gelin tanış olalım*” ünitesinde 21, “*Engelleri kaldıralım*” ünitesinde 21, “*Kurgu*” ünitesinde 14, “*Kutlama*” ünitesinde 15, “*Ömür dediğin*” ünitesinde ise 17 olmak üzere toplam 154 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Genel olarak aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin B1 ders kitabında dengeli olarak dağıldığı görülmektedir. B1 ders kitabında en çok tekrar eden taktiğin “önem sırasına koyma” (32) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “anahtar düşünceleri bulma” (1) olduğu görülmektedir. B1 çalışma kitabında yer alan “*Haberin var mı?*” ünitesinde 11, “*Yorumlar ve görüşler*” ünitesinde 6, “*Eğitim*” ünitesinde 6, “*Gelin tanış olalım*” ünitesinde

9, “Engelleri kaldıralım” ünitesinde 5, “Kurgu” ünitesinde 7, “Kutlama” ünitesinde 6, “Ömür dediğin” ünitesinde ise 3 olmak üzere toplam 53 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Genel olarak B1 çalışma kitabında da aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dengeli olarak dağıldığı görülmektedir. B1 çalışma kitabında en çok tekrar eden taktiğin “önem sırasına koyma” (18) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “anahtar düşünceleri bulma” (1) ve “diyalog” (1) olduğu görülmektedir.

B2 ders kitabında yer alan “Mesleğimde ilerliyorum” ünitesinde 13, “Değerlerimiz” ünitesinde 16, “Bir ömür böyle geçti” ünitesinde 13, “Mutfakta kim var?” ünitesinde 12, “Tercihiniz nedir?” ünitesinde 16, “Neler oluyor hayatta” ünitesinde 15, “Öğrendim, çalıştım, başardım” ünitesinde 11, “Misafir sever misiniz?” ünitesinde ise 28 olmak üzere toplam 124 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. 1 ve 7. üniteler arasında genel olarak dengeli bir dağılım görülürken 8.ünitenin eklenmesiyle beraber dengesizlik oluştuğu göze çarpmaktadır. B2 ders kitabında en çok tekrar eden taktiğin “değerlendirme” (24) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “bulmaca” (1) ve “eğitsel oyun” (1) olduğu görülmektedir. B2 çalışma kitabında yer alan “Mesleğimde ilerliyorum” ünitesinde 4, “Değerlerimiz” ünitesinde 12, “Bir ömür böyle geçti” ünitesinde 4, “Mutfakta kim var?” ünitesinde 3, “Tercihiniz nedir?” ünitesinde 5, “Neler oluyor hayatta” ünitesinde 9, “Öğrendim, çalıştım, başardım” ünitesinde 5, “Misafir sever misiniz?” ünitesinde ise 4 olmak üzere toplam 46 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. B2 çalışma kitabında taktiklerin dağılımında kısmen bir dengenin olduğu söylenebilmektedir. B2 çalışma kitabında en çok tekrar eden taktiğin “önem sırasına koyma” (11) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “resim hakkında konuşma ve yazma” (1) “karşılaştırma” ve “özetleme” (1) olduğu görülmektedir.

C1 ders kitabında yer alan “Spor” ünitesinde 12, “Değişen dünya” ünitesinde 13, “Kelimelerin büyüğü dünyası” ünitesinde 12, “Canlılar alemi” ünitesinde 9, “Tarihe yolculuk” ünitesinde 13, “Bilimin gözüyle” ünitesinde 9, “Sayılarla hayat” ünitesinde 13, “Kişiler ve kişilikler” ünitesinde 10 olmak üzere toplam 91 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Genel olarak C1 ders kitabında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dengeli olarak dağıldığı görülmektedir. C1 ders kitabında en çok tekrar eden taktiğin “değerlendirme” (31) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “şiir veya hikâye yazma” (2) olduğu görülmektedir. C1 çalışma kitabında yer alan “Spor” ünitesinde 4, “Kelimelerin büyüğü dünyası” ünitesinde 8, “Canlılar alemi” ünitesinde 4, “Bilimin



*gözüyle*” ünitesinde 4, “*Sayılarla hayat*” ünitesinde 5, “*Kişiler ve kişilikler*” ünitesinde 3 olmak üzere toplam 28 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. “*Değişen dünya*” ve “*Tarihe yolculuk*” ünitelerinde herhangi bir aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine rastlanmamıştır. C1 çalışma kitabında bulunan aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin genel olarak dengeli olarak dağıldığı görülmektedir. En çok tekrar eden taktiğin “yanlışıları ve nedenleri bulma” (12) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “anahtar düşünceleri bulma” (1), “karşılaştırma” (1) ve “empati kurma” (1) olduğu görülmektedir.

C2 ders kitabında yer alan “*Kelimelerle dünya kurmak*” ünitesinde 4, “*Türkçenin incelikleri*” ünitesinde 17, “*Modanın kalbi*” ünitesinde 13, “*Bilimin ötesinde*” ünitesinde 10, “*Kültür aynamızdan yansımalar*” ünitesinde 14, “*İletişim dünyası*” ünitesinde 11, “*Hayat dersleri*” ünitesinde 7, “*Gezi, deneme, makale*” ünitesinde 9 olmak üzere toplam 85 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. C2 ders kitabında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin dengeli dağılmadığı görülmektedir. En çok tekrar eden taktiğin “değerlendirme” (34) olduğu görülürken en az tekrar eden taktiğin ise “poster ya da afiş hazırlama” (1) olduğu görülmektedir. C2 çalışma kitabında yer alan “*Kelimelerle dünya kurmak*” ünitesinde 4, “*Türkçenin incelikleri*” ünitesinde 3, “*Modanın kalbi*” ünitesinde 3, “*Bilimin ötesinde*” ünitesinde 3, “*Kültür aynamızdan yansımalar*” ünitesinde 2, “*İletişim dünyası*” ünitesinde 2, “*Hayat dersleri*” ünitesinde 4, “*Gezi, deneme, makale*” ünitesinde 1 olmak üzere toplam 22 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğine ulaşılmıştır. Genel olarak dengeli bir dağılım görülürken en çok tekrar eden taktiğin “değerlendirme” (6) en az tekrar eden taktiğin ise “resim hakkında konuşma ve yazma” (1), “Başlık bulma” (1), “Özetleme” (1) olduğu görülmektedir.

Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin ders kitaplarında seviyelere göre dağılımı yüzdelik olarak hesaplandığında ise şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: B1 ders kitabında %34, B2 ders kitabında %27, C1 ders kitabında %20, C2 ders kitabında ise %15 çalışma kitaplarında yüzdelik olarak hesaplandığında ise B1 çalışma kitabında %35, B2 çalışma kitabında %31, C1 çalışma kitabında %19, C2 çalışma kitabında ise %15’lik bir sonuç karşımıza çıkmaktadır.

Aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin ders ve çalışma kitaplarında yer alma durumları karşılaştırıldığında seviye olarak kendi içlerinde dengeli bir dağılıma sahip oldukları görülmektedir fakat öğrenciyi yeterince etkin kılacak öğretimsel iş taktiklerine yer

verilmediği görülmüştür. Ömeroğlu'na (2020) göre ders kitapları diğer alanlarda da olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında da en etkili ders araç ve gereçlerinden biridir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında başarı elde edebilmek için kullanılacak ders kitaplarının nitelik, nicelik ve işlevsellik bakımından donanımlı olması gerekmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ve çağdaş öğretim yaklaşımları esas alınarak ders kitapları hazırlanmalıdır. Dil öğrenme ortamında nasıl ki tek bir yöntem ve teknik yerine birden fazla yöntem ve tekniğin kullanılması gerekiyorsa ders kitaplarında da öğrenciyi etkin kılacak çeşitli yöntem ve tekniklerin yer alması gerekmektedir.

Demirel'e (2020) göre kimi öğrenciler kendilerini sözlü olarak daha iyi ifade ederken kimileri de yazılı olarak daha iyi ifade etmektedir. Çünkü her öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve istekleri birbirinden farklıdır. Ders kitapları da bu farklılıkları göz önünde bulundurup hazırlanmalıdır.

Güzel ve Barın'a (2020) göre dil öğretiminde öğrencileri etkin kılmak gerekir bunun için de uygulamaya dönük bir öğretimin yapılması şarttır. Öğrenciler ders kitaplarında öğrendiklerini çalışma kitaplarında uygulamalı ve çeşitli etkinliklerle karşılaştırılmalıdır. Ders ve çalışma kitabındaki etkinlikler sınıf içi ve sınıf dışı uygulanabilecek imkânı sunmalı ayrıca öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerini sağlamalıdır.

21 yy. da değişen eğitim felsefeleriyle birlikte artık öğrenme ve öğretme süreçlerinde de farklılığa gidilmiştir. Geleneksel öğretim yöntemleri yerini çağdaş öğretim yöntemlerine bırakmıştır. Çağdaş öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemlerden en önemli farkı öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkarıp aktif üretici konumuna getirmesidir. Bunu sağlayabilecek en etkili yaklaşımlardan biri de aktif öğrenme yaklaşımıdır.

İlgili alan yazın tarandığında aktif öğrenmenin öğretim sürecinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Koç'un (2007) çalışmasında aktif öğrenme yöntemlerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Güneşli (2007); Dursun ve Bulut (2009); Bölükbaşı ve Özdemir'in (2009); gerçekleştirdiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sallabaş (2011); Aytan'ın (2011) gerçekleştirdiği çalışmalarda ise aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yazma becerilerinin dışında dinleme ve konuşma becerileri üzerinde de olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan aktif öğrenme temalı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şen'in (2018) çalışmasında aktif öğrenme yaklaşımının konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve dersin işleyişini de pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda aktif öğrenme yaklaşımıyla öğretilen ve geliştirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitiminin çıktılarındaki başarı öğrencilerin derse olan ilgi, motivasyon ve isteğini de arttırdığı saptanmış ve aktif öğrenmenin sunmuş olduğu imkanlardan öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğretilmesinde de yararlanılabileceği görülmüştür. Maden'in (2013) çalışmasında aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin 2005 Türkçe öğretim programında yer alan temel becerilerin amaç ve kazanımlarına uygunluğu incelenmiş ve yapılan değerlendirme sonucunda aktif öğrenme iş ve taktiklerinin pek çok öğrenme imkânı sunacağı sonucuna varılmıştır. Maden'in (2013) çalışmasındaki bulgular araştırmamızın ikinci bölümünü de destekler niteliktedir. Maden'in (2013) çalışmasında 22 aktif öğrenme öğretimsel iş taktiğinin Türkçe öğretim programında yer alan temel becerilerin amaç ve kazanımlarıyla eşleştirilebileceği görülmüştür.

Çalışmamızın ikinci bölümünü oluşturan Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programının aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri kapsamında incelenmesi neticesinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır. Programda yer alan 1315 kazanımdan 804 kazanım doküman analizine tabi tutulmuş ve 14 öğretimsel iş taktiği dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileriyle eşleştirilmiştir. Resim hakkında konuşma ve yazma 12, Yanlıları ve nedenleri bulma 5, Önem sırasına koyma 23, Bulmaca 11, Poster ya da afiş hazırlama 14, Anahtar düşünceleri bulma 16, Dramatizasyon 15, Karşılaştırma 39, Şiir ya da öykü yazma 6, Değerlendirme 37, Özetleme 18, Yeniden yazma 5, Diyalog oluşturma 10, Mektup yazma 3 olmak üzere toplam 214 kazanımın aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleriyle eşleştirilebileceği ve bu kazanımların öğretiminde ilgili taktiklere başvurulabileceği görülmüştür.

## **5.2. Öneriler**

Teknikleri ve öğretimsel iş taktikleri ile birlikte özellikle dil öğretiminde dil becerilerinin ve temel becerilerin kazandırılmasında, öğrencilerin başarı ve derse olan ilgi ve motivasyonlarının artırılmasında ve öğretim ortamının sıkıcılıktan kurtarılıp eğlenceli bir hale getirilmesinde aktif öğrenme yaklaşımı büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda

ders kitaplarının ve öğretim programlarının hazırlanması sürecinde de aktif öğrenme yaklaşım, teknik ve öğretimsel iş taktiklerinden yararlanılmalıdır. Ders kitaplarını ve öğretim programlarını işlevsel kılabilmek ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmesini sağlamak adına aktif öğrenme yaklaşımından yararlanılması faydalı olacaktır bu sebeple

- Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında daha çok uygulamaya yönelik etkinliklerin olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğretim setlerinde öğrencilerin dili öğrenirken eğlenebilmelerini sağlayacak dramatizasyon, eğitsel oyun, bulmaca, poster ya da afiş hazırlama, mektup yazma gibi aktif öğrenme öğretimsel iş taktikleri tercih edilmelidir.
- Öğretim setlerinde, öğrencilerin iletişim stratejilerini etkin kullanabilmeleri ve iş birliği içinde öğrenebilmelerini sağlamak adına grupla yapacakları alıştırmalara da yer verilmelidir.
- Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders ve çalışma kitaplarında ne tür etkinliklerin yer almasını istediklerine dair görüşlerini içeren araştırmalar yapılabilir.
- Dil öğretiminde aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin sınıf içi uygulamalardaki etkisi araştırılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilere yönelik aktif öğrenme yaklaşımı ve teknikleri hakkında eğitimler verilebilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan farklı kurumlara ait öğretim setlerinde aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin yer alma düzeyi araştırılabilir.
- MEB tarafından hazırlanan Türkçe öğretim programları ile Türkçe ders ve çalışma kitaplarına yönelik aktif öğrenme öğretimsel iş taktiklerinin yer alma durumu araştırılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilerin aktif öğrenme tekniklerini kullanma durumlarına yönelik çalışma yapılabilir.
- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan üst bilişsel basamaklara ve bireysel farklılıkları dikkate alan Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramında yer alan zekâ alanlarına yönelik aktif öğrenme etkinlikleri tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme Yazıları*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aksoy, H. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kitap Setlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, A. (2012). “Kutadgu Bilig’de dinleme ve konuşma becerisine ilişkin sözler”. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2012(7), 1-16.
- Arslan, M. (2012). “Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, M. ve Âdem, E. (2010). “Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı”. *Dil Dergisi*, (147), 63-86.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). “Yabancılara görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Üzerine”. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Barın, E. (2004). “Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler”. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Biçer, N. (2012). “Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bölükbaş, F. ve Özdemir, E. (2009). “Aktif Öğrenmenin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi”. *Hayef Journal of Education*, 6(2), 27-43.

- Bulut, A. ve Dursun, F. (2019). “Aktif Öğrenme Modelinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 610-626.
- Büyükikiz, A. (2021). *Türkçe Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmeye İlişkin Farkındalıkları ve Derslerde Aktif Öğrenmeyi Uygulama Durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Chomsky, N. (2019). *Dil ve zihin incelemelerinde yeni ufuklar* (çev. A.F. Aydar). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). “Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Croker, R. ve Kamegai, M. (2018). “Exploring Japanese high school English teacher perspectives on active learning”. *Academia Literature and Language*, 104, 65-79.
- Çakır, İ. (2010). “Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çakmak, C. (2014). “Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi.” *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). “Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dolmaz, M. (2012). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Modelleri, Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Duman, G.B. (2013). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitim ve materyallerin etkin kullanımı”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 1-8.

- Duran, F. (2019). *6. Sınıf Matematik Dersi Ondalık Sayılar Konusunun Aktif Öğrenme Teknikleri ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Epçaçan, C. (2013). “Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi.” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erdem, İ., Doğan, B. ve Altunkaya, H. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, GD, Kaya Uyanık, G., Canan Güngören, Ö. (2018). “Aktif öğrenmeye ilişkin lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 111-125.
- Gitsaki, C. (1998). “Second language acquisition theories: overview and evaluation”. *Journal of Communication and International Studies*, 4(2), 89-98.
- Güneş, F. (2011). “Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). “Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İşcan, A. (2011). “Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopediyanın (telkin yöntemi) kullanımı”. *Turkish Studies*, 6(1), 1317-1322.
- Kalem, S. Fer, S. (2003). “Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 3(2), 433-461.

- Kaplan, N. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Karikatürlerin Yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). "Dil becerileri ve eleştirel düşünme". *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karatay, H. (2010). "Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık" *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kardaş, T. Ve Erdağ, R. (2012). "Bir dış politika aracı olarak TİKA". *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 167-194.
- Kılıç, Ö. (2006). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dil Bilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi.) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korucuk, M. (2019). "İşlevselci kurama göre öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(93), 260-270. doi: 10.16992/ASOS.14997
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). "Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). "Kelime hazinesinin zihinsel boyutu." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, <http://www.tika.gov.tr/tr> (Erişim Tarihi: 18.05.2022).
- Kymissis, E. ve Poulson, C. L. (1990). "The history of imitation in learning theory: The language acquisition process." *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54(2),113-12



- Maden, S. (2013). “Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). “Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler”. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Michael, J. (2007). “Faculty perceptions about barriers to active learning”. *College Teaching*, 55, 2.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Bakanlığı, M. E. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- Mulatu, M. ve Bezabih, W. (2018). “Perceptions and practices of EFL teachers in implementing active learning in English classes: the case of three selected secondary schools in Dawro zone, SNNPRS, Ethiopia.” *International Journal of Education*, 10(2), 88-94. doi: 10.17509/ije. v10i2.8461
- Ölmez, Mehmet. (2008). “Divânü Lugâti“t-Türk“teki atasözleri üzerine”. *Türk Dili*, 683, 533-535.
- Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Sallabaş, M. E., (2011). *Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçoban, A. (Ed.). (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saygı, C. (2009). *Aktif Öğrenmenin Müzik Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sobecks, B. (2020). "Language Acquisition Device and the Origin of Language". *Brain Matters*, 2(1), 9-11.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (Gem Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şen, Ü. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. MEB Yayınları.
- Tok, A. (2015). *Divânü Lugâti 't-Türk'te Yer Alan Yabancılara Türkçe Öğretimi Unsurları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomasello, M. (1992). "The social bases of language acquisition". *Social development*, 1(1), 67-87.
- Tutal, Ö. (2019). *Aktif Öğrenmenin Öğretim Hedeflerine Yönelik, Derslerin Kalıcılığından Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Türk Dil Kurumu, <https://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 16.04.2021).
- Türksoy, E. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Teknikleri ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Öğrencinin Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Türkiye Maarif Vakfı, <https://www.turkiyemaarif.org/> (Erişim Tarihi: 19.05.2022).
- Ungan, S. (2007). "Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi.". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

- Uysal, B. (2019). “Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları”. Ü. Şen (Ed.), içinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 24-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, S. (2008). “Motivational patterns and achievement in EFL writing courses: An investigation from self-determination theory perspective.” *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135-154.
- Yeşilyurt, S. (2010). “Yabancı dil olarak İngilizce yazma derslerinde motivasyon türleri ve yazma başarısı: öz-belirleme kuramı bakış açısına göre bir inceleme”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 135-154.
- Yıldırım, A. (2009). *Bilgisayar Eğitiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Akademik Başarısı, Tutumu ve Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. (2003). “Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış”. *Dil Dergisi*, (120), 5-21.
- Yunus Emre Enstitüsü, <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretimi> (Erişim Tarihi: 19.05.2022).
- Yüce, S. (2005). “İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Yücebilgili, Ö. (2010). *Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Aktif Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu, <https://www.yok.gov.tr/>(Erişim Tarihi: 20.05.2022).