



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ'NİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANIMI**

Yüksek Lisans Tezi

Meltem ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Mesut GÜN

Nevşehir

Temmuz 2019



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ'NİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANIMI**

Yüksek Lisans Tezi

Meltem ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Mesut GÜN

Nevşehir

Temmuz 2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Meltem ŞAHİN

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi” nin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Meltem ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Mesut GÜN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Doç.Dr.Lokman TANRIKULU

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mesut GÜN danışmanlığında Meltem ŞAHİN tarafından hazırlanan “Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi’nin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

08.07.2019

JÜRİ

Danışman : Doç.Dr.Mesut GÜN

Üye : Doç.Dr. Lokman TANRIKULU

Üye : Dr. Öğr.Üyesi Tuncay TÜRK BEN

İMZA



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 08. / 08 / 2019 tarih ve 2019-31.725 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

08.08.2019

Doç.Dr.Vedat AKTEPE
Enstitü Müdürü


TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecinde ve tez hazırlama döneminde beni cesaretlendiren ve her zaman her konuda destek olan annem, babam ve kardeşime, bana ümit veren, bu yoğun, zorlu süreçte desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tezin düzenlemesi kısmında da yer alan en büyük motivasyon kaynağım olan Yabancı dil olarak Türkçe eğitmeni değerli meslektaşım Çağdaş Ayık'a ve yoğun iş hayatıma rağmen bana inanan, güvenen ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Mesut GÜN' e; eğitimime katkıda bulunan tüm hocalarıma teşekkür ederim ve saygılarımı sunarım.

Meltem ŞAHİN

2019

**GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ'NİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENERLERİN KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
KULLANIMI**

Meltem ŞAHİN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans
Haziran 2019
Danışman: Doç. Dr. Mesut GÜN**

ÖZET

Bu çalışmada Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Göreve Dayalı Öğretim yönteminin konuşma becerisinin geliştirilmesinde nasıl kullanılacağı ve kullanılmasının avantajları ele alınmıştır.

Konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zor gelişen ve göz ardı edilen bir alan olmuştur. İletişim kurma ve kendini anlatma isteğinin en kolay yollarından biri olan konuşma alanı yabancı dil öğrenen açısından da en temelde geliştirilmesi gereken dil beceri alanının başında gelmektedir. Konuşma becerisinin gelişimi ise ihtiyaç görev ve iletişim bazında ele alınmıştır. Bu çalışmada konuşma-iletişim ilişkisi açıklanmış, konuşma becerisinin gelişiminin Göreve Dayalı yöntemle göre nasıl gerçekleşeceği örnek uygulamalar oluşturularak anlatılmıştır. Başlangıç düzeyi, orta düzey ve üst düzey olmak üzere üç farklı uygulama örneği Göreve Dayalı Öğretim Yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda planlanarak hazırlanmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, konusu ve amacı yer almaktadır. İkinci bölümünde yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri, yaklaşım, yöntem, teknikleri, tarihsel gelişim süreci ve yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin gelişimi, önemi, göreve dayalı öğretimin kuramsal temelleri, alanla ilgili yayınlar, araştırmalar ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Göreve Dayalı yöntemin konuşma

becerisinin geliştirilmesinde kullanımının örnek uygulaması anlatılmıştır. Üçüncü bölümde araştırma modeline yer verilmiştir. Son bölümde ise “bulgular ve yorumlar” ana başlığının altında sonuç-tartışma ve öneriler başlıkları yer almaktadır. Öneriler başlığı, araştırmacılara yönelik ve uygulama yapan öğretmenlere yönelik öneriler şeklinde detaylandırılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın öğretim sürecini daha etkili ve eğlenceli hale getireceği düşünülmektedir ve çalışmada çağdaş bir yaklaşım olan Göreve Dayalı Dil Öğretim Yaklaşımı'nın konuşma becerisinde nasıl kullanılabileceği ve kullanılmasının avantajları ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: Göreve Dayalı Öğrenme ve Öğretim Yöntemi, Yabancı Dil Öğretimi, Konuşma Becerisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe.

THE USE OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING METHOD IN DEVELOPING SPEAKING SKILLS OF LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Meltem ŞAHİN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Social Sciences Institute

Teaching Turkish For Foreigners Program

Master Thesis

June 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mesut GÜN

ABSTRACT

In this study, how to use the task based teaching method in the teaching of Turkish as a second language in the development of speaking skills and advantages of using it are discussed.

Speaking ability has become a difficult field in Turkish teaching as a second language and has been neglected. Speaking area, which is one of the easiest ways of communication and self-expression, is also one of the most important language skills areas for foreign language learners. The development of speaking skills was handled on the basis of need, task and communication. In this study, the relationship between speech and communication is explained and how the development of speaking skills will be realized according to the task-based method is explained by creating a sample application. Three different application examples, beginning level, intermediate level and upper level were prepared and planned in accordance with the principles of the Task Based Teaching Approach.

The study consists of four parts. In the first part, the problem status, subject and purpose of the research are given. In the second part, the basic principles of foreign language teaching, approach, methods, techniques, historical development process and the development of speaking skills in foreign language teaching, theoretical foundations of task-based teaching, publications related to the field, research and development of the task-based method of teaching Turkish as a second language use of the sample is described. In the third section, research model is given. In the last section, results-

discussion and suggestions are given. The title of the suggestions has been examined in detail as suggestions for researchers and instructors. It is thought that this study will make the teaching process more effective and fun, and how the use of the Task Based Language Teaching Approach, which is a contemporary approach, in speaking skills is discussed.

Key words: Task Based Learning and Teaching Methods, Foreign Language Teaching, Speaking Skills, Turkish as a Foreign Language.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	I
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	II
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	III
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırma Konusu.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Gerekçesi.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	5
---	---

IX

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler.....7

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

2.3.1 Sözel Yaklaşım.....	8
2.3.2. Görsel Yaklaşım.....	9
2.3.3. Konusal Yaklaşım.....	9
2.3.4. Doğal Yaklaşım.....	9
2.3.5. Yapısalcı Bilimsel Yaklaşım.....	10
2.3.6. İşitsel Dilsel Yaklaşım.....	10
2.3.7 Bilişsel Yaklaşım.....	10
2.3.8. İletişimsel Yaklaşım.....	11

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

2.4.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi.....	12
2.4.2. Düzevarım (Dolaysız) Yöntemi.....	12
2.4.3 Doğal Yöntem.....	13
2.4.4.Berlitz Yöntemi.....	14
2.4.5. Eklektik (Seçmeci-Uzlaşımsal) Yöntem.....	14
2.4.6. Telkin Yöntemi.....	15
2.4.7. Sessiz Yol Yöntemi.....	16
2.4.8. İşitsel Dilsel Yöntem.....	16
2.4.9.Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	17

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

2.5.1.Düz Anlatım.....	18
2.5.2.Soru-Cevap.....	18
2.5.3.Tartışma.....	19

2.5.4.Örnek Olay.....	19
2.5.5.Gösterip Yaptırma.....	20
2.5.6.İşbirlikli Öğrenme.....	20
2.5.7.Forum.....	21
2.5.8.Benzetim.....	21
2.5.9.Beyin Fırtınası.....	21
2.5.9.Altı Şapkalı Düşünme.....	22
2.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihsel Gelişim Süreci.....	22
2.7.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri, Önemi ve Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi.....	26
2.8. Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin Kuramsal Temelleri.....	30
2.8.1. Görev Temelli Öğretim Yöntemini Oluşturan Unsurlar.....	33
2.8.2.Görev Çeşitleri.....	34
2.8.3. Görevlerin Çerçevesi.....	35
2.8.4. Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşler.....	36
2.9. Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı.....	36
2.10. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Sınırlılıklar.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Konuşma Becerisinin Gelişiminde Görev Temelli Yöntemin Kullanıldığı Dil Düzeylerine Göre Geliştirilen Etkinlik Örnekleri.....42

SONUÇ VE TARTIŞMA.....44

ÖNERİLER.....47

Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....47

Uygulama Yapan Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....48

KAYNAKÇA

ÖZ GEÇMİŞ

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Edgar Dale' nin Yaşantı Konisi.....	6
Tablo 2: Türkçe Öğrenimi Veren Başlıca Üniversiteler ve Tarihçeleriyle Materyalleri...25	
Tablo 3: Göreve Dayalı Yaklaşım Göre Görev Çeşitleri.....34	
Tablo 4: Göreve Dayalı Yaklaşım Göre Görevler.....34	
Tablo 5: Göreve Dayalı Yaklaşım Göre Görev Çerçevesi..... 35	
Tablo 6: Konuşma Becerisinin Gelişiminde Görev Temelli Yöntemin Kullanıldığı Etkinlik Örneği	42

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Araştırma Problemi

Dilin nasıl öğretilceği konusu çok tartışılmış ve birçok dil uzmanı tarafından da bu konuda farklı görüş ve yöntemler ortaya atılmıştır. Dil öğretimi konusu ana dil edinimi ve yabancı dil öğretimi konusundan farklılaşmakta ve hedef kitlenin değişmesiyle kullanılan yöntem ve tekniklerde tamamen farklılık göstermektedir. Bu konularda çalışmaların daha sağlıklı ilerlemesi ve alanda daha verimli materyallerin oluşturulması için dil öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kavramlarını iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Her kavramın tarihsel süreç içerisindeki gelişimini yeni yaklaşım ve yöntemlerini tek tek ele almak faydalı olacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi zamanla daha da çok gelişen geliştikçe de üzerine daha çok çalışma ve araştırılma yapılan bir alan haline gelmiştir. Zengin kültürel birikimi ve eşsiz coğrafyası ile dikkat çeken Türkiye pek çok alanda farklı ülkelerle iş birliği içerisinde. Bu iş birliği hem kültürel hem de iletişimsel (dilsel) etkileşimi arttırmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitleler için bu görevi üstlenen çeşitli kurum ve kuruluşlar vardır. Birçok kurum ve kuruluş kendi dil öğretim ve tekniğine göre materyal hazırlayıp yayınlamaktadır. Son yıllarda Suriyeli mültecilerin ülkemize sığınmasıyla yabancılara Türkçe öğretimi alanında Millî Eğitim Bakanlığı da birçok çalışma yaparak çeşitli materyallerin hazırlanmasına destek vermekle kalmayıp bu alanda öğretmenlerin eğitimi konusunda da birçok oryantasyon çalışması yapmaktadır. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PİCTES) Avrupa birliğinden de destek alarak bu alanda farklı bir değişken olan küçük yaş grubuna yönelik çeşitli materyaller hazırlatmıştır. Birçok materyalin farklı yöntem ve tekniği benimsemesi ve farklı konu sıralamalarını takip etmesi araştırmaların odağını dil öğretim yöntemlerine çevirmiştir.

Dil öğretim yöntemleri tarihsel süreç içerisinde sayısız değişime uğramıştır. Günümüzde öğreten değil öğrenen merkezli birçok çağdaş dil öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Yeni yaklaşımlar çerçevesinde dil beceri alanlarının öğretimi konusunda da yapılan akademik

çalışmalar da artmış ve her beceri alanının edinimine ait yöntem ve teknikler ışığında çeşitli materyaller geliştirilmiştir.

“1981-2012 yılları arası yabancılara Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde en çok çalışılan beceriler yazma (f=42, %33,6), okuma (f=10, %8), dinleme (f=3, %2,4) ve konuşma (f=4, %3,2) şeklindedir. Bu yıllar arasında hiçbir becerinin çalışılmadığı tezler (f=66, 52,8)’ dir. Bu durum yazma becerisi üzerinde yoğunlaşılmasının açık bir göstergesi iken diğer becerilerin ihmal edildiğinin de ispatıdır.” (Büyükkız, 2014: 209). Bu durumun sebebinin yazma becerisinin çalışılmasının ve ölçülmesinin diğer becerilere göre kolay olması ile açıklanabilir

M. Kemal Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisinde 2017 yılına kadar yayınlanan makalelerin konu gruplarına ve dil beceri alanlarına göre dağılımı incelendiğinde konuşma becerisinin yazma becerisine göre üçte bir oranında çok daha az çalışıldığı tespit edilmiştir (Demir ve Özdemir, 2017: 115).

2018 yılında ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ders materyalleri üzerinden değerlendirildiği “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Yedi İklim B1 Düzeyi Ders Materyalleri Üzerinden Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması gibi bu alana katkı sağlama amacı taşıyan bilimsel nitelikteki çalışmaların sayısı alanın gelişmesiyle birlikte artmaktadır.

1981’den günümüze kadar ki veriler incelendiğinde özellikle dinleme ve konuşma eğitiminin diğer dil beceri alanlarına göre çok daha az çalışıldığı görülmektedir. Özellikle konuşma eğitimi yabancı dil öğrenen kişi için günlük işlerini karşılama ve kendini ifade etme açısından oldukça önemlidir. Konuşma eğitiminde farklı strateji ve yöntemlerin kullanılması hem öğreticinin hem de öğrenenin işini kolaylaştırmakla kalmayacak etkili bir eğitimi de beraberinde getirecektir.

Konuşma becerisinin diğer dil beceri alanlarına göre daha az çalışıldığı görülmektedir. Konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik Göreve Dayalı Yaklaşımının kullanılması konuşmanın doğasına uygun olduğu için en etkili yollardan birisidir. Görev Temelli yaklaşım uygulamaya yöneliktir ve kısa zamanda birçok kazanımı kazandırmayı hedefler. Bundan dolayı

konuşma becerisinin geliştirilmesine en uygun yaklaşımlardan biridir. Bu bağlamda çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırma Konusu

Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi'nin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı ve nasıl değerlendirilebileceği araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Dört temel dil beceri alanları içerisinde konuşma ve dinleme alanının diğer beceri alanlarına göre daha çok ihmal edilen bir alan olduğu tespit edilmiştir. Özellikle konuşma becerisinin hem ölçülmesi hem de değerlendirilmesi diğer beceri alanlarına göre daha zordur.

Bu zorluk da bu alanda yapılan çalışmaları, kullanılan yöntemi, ölçmeyi ve değerlendirmeyi etkilemektedir.

Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ve öğrenenlerin Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi' nin öğrenme ve öğretme sürecindeki konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından avantajlarından yararlanılması ve farklı materyaller geliştirilmesine yönelik bir bakış açısı kazandırması amaç edinilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel gelişim süreci nasıl olmuştur?
- 2-Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi nedir?
- 3- Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin kuramsal temelleri nedir?
- 4- Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak konuşma eğitiminde nasıl kullanılabilir?
- 5- Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “konuşma” eğitimi nasıl verilebilir?

Bu çalışmanın amacına ulaşması için yukarıda belirtilen alt amaçlar uygun başlıklar altında tek tek ele alınacaktır. Bu alt amaçlar doğrultusunda asıl amacımız olan yabancılara Türkçe öğretiminde “Görev Temelli Dil Öğretim” inin öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabilceğine dair örnekler oluşturmak ve bu alandaki yöntem sorununun çözümüne çağdaş yaklaşımlar ışığındaki örnek uygulamalarla katkı sağlayarak gelecekte olan çalışmalara da ışık tutar niteliğe ulaşmak amaç edinilmiştir.

1.4 Araştırmanın Gerekçesi

Uçak ve Gökçü (2015: 221-228)’nün ifade ettiği gibi dil öğretiminde öğreticilerin ortak odaklandıkları beceri alanı “konuşma” becerisidir, çünkü dil kazanımını gösteren en temel gösterge “konuşma”dır. Bundan dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesi temel kazanımlardandır. Konuşma, yabancı dil öğrenenlerin en çok ihtiyaç duydukları beceri alanıdır. Buna rağmen konuşma becerisi dinlemeyle birlikte alan yazında diğer beceri alanlarına göre üzerinde daha az çalışma yapılan ve göz ardı edilmiş bir dil beceri alanıdır.

Emiroğlu (2013: 278-290)’na göre konuşma becerisi, öğretimde günlük yaşantıda en çok ihtiyaç duyulan dil beceri alanlarından bir tanesidir. İnsanlar günlük yaşantılarının çoğunluğunda dinleme ve konuşma becerilerini kullanırlar. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken de öğrenenlerin dilin konuşma alanını dikkate almaları ve konuşmanın bir dili öğrenirken diğer becerilere göre daha fazla önem arz ettiğinin farkında olmalıdırlar. Kendini ifade etmenin en kolay ve en ekonomik olanı konuşma becerisidir. Bundan dolayı dil öğretiminde de yabancılara Türkçe öğretiminde de konuşma eğitimi alanında çağdaş ve etkili yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Göçer (2015: 21-36)’in ifade ettiği gibi konuşma becerisinin ediniminde kazanımda geçen konunun içeriği, öğrenenlerin dil düzeyleri, sınıfın uygunluğu vb. özellikler incelenerek en iyi yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekir. Uygulamalarda yöntem ve tekniklerin faydalılık düzeylerini yükseltecek örnekleri ele almak, öğretilen dilin iyi konuşulmasının önemli unsurlarındandır. Bu boyutta ise amaca ulaşma yolunda karşımıza yabancı dil öğretimindeki yöntem ve stratejiler çıkmaktadır. Yabancı dil öğretimini etkili ve planlı hale getirmek için birçok kuramcı dil öğretimi için farklı yöntem ve teknikler geliştirmiştir. Her

yöntemi hem avantajlarıyla hem de dezavantajlarıyla birlikte ele alıp değerlendirmek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinden olan “Görev Temelli Öğrenim” incelendiğinde özellikle konuşma eğitiminde uygulanabilir bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. “Görev Temelli Öğretim” yabancı dil öğretimine farklı soluk getirmektedir. Görev Temelli yaklaşımla hedef dili öğrenenle gerçek yaşamın farklı olaylarıyla yüzleşirler kendilerine verilen işleri yapmak için de konuşarak iletişim kurarlar. Hedef dili öğrenene hedef dil kullanımını zorunlu hale getirerek daha hızlı bir öğrenim gerçekleşmiş olur. Yöntem yabancı dil öğrenene halledilmesi gereken bir hedef verir. Bunun sonucunda da dil amaç olmaktan çıkarak bir araç haline bürünmüştür ve dilin kullanımı da gereklilik halini almıştır. Bu sebepten kaynaklı hedef dilde konuşma becerisi kazanımında dilin amaç olmaktan çıkıp araç olduğu “Göreve Dayalı” öğretim yöntemini kullanmak çok etkili olacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

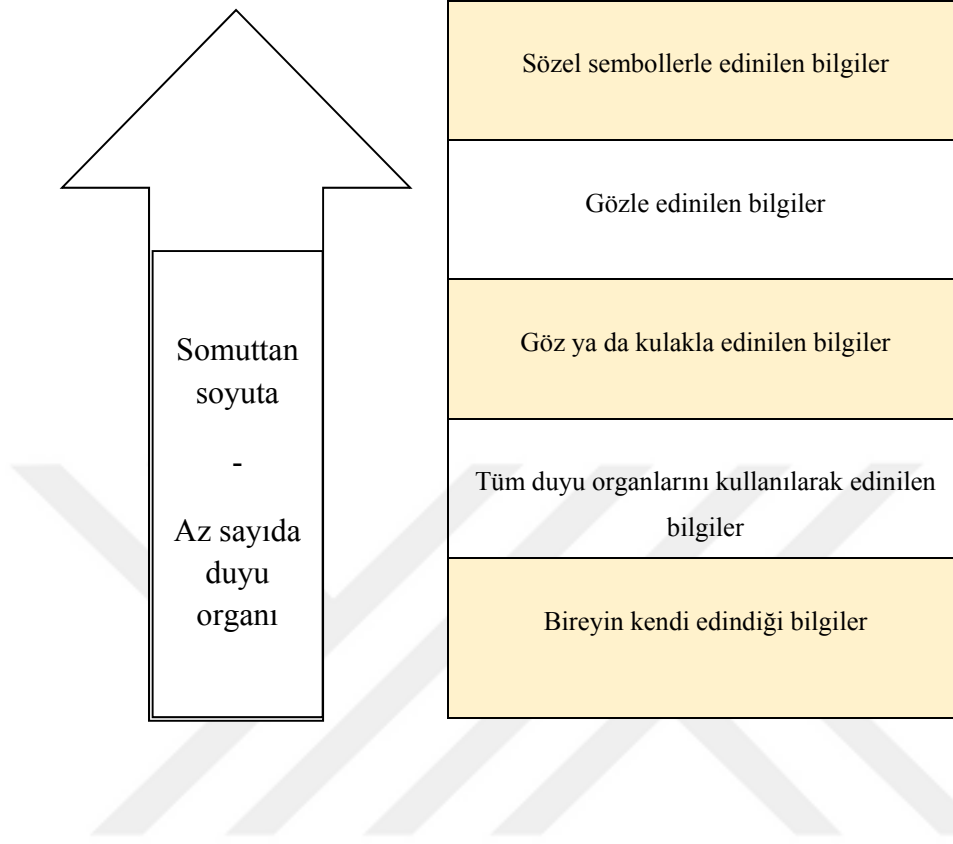
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Eğitim, en bilinen tanımıyla bireyde istendik davranışlar oluşturma sürecidir (Erden, 1998: 12). Bu süreçte en önemli faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler yabancı dil öğretim sürecinde çağdaş yaklaşım ve yöntemlerine göre öğrencilere rehberlik edip hedef dili edindirmeyi temel amaç olarak seçerler. Hedef dili öğretme sürecinde de öğreticiler çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenci ve sınıf durumuna göre tercih ederler.

Yabancı dil öğretiminde de hiçbir teknik ve yöntem tek başına yeterli olmamaktadır. Dil öğretiminde başarılı olmak için hedef dili öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve bu farklılıklara göre çeşitli öğretim yöntem ve tekniği kullanılmalıdır.

Eğitimde kullanılan ilkeler, kazanımların gerçekleşmesine aracılık eden doğruluğu ispatlanmış ve sürecin yönetilmesine önderlik eden en önemli unsurlardır. (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 47). Tablo 1’ de Edgar Dale’ nin Yaşantı Konisi (Çilenti, 1984:39)’ nde yer aldığı gibi öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında duyularımızın çeşitliliğinin artması ve uyarıcı türlerinin gerçek yaşamdan olmasının rolü çok büyüktür.

Tablo 1: Edgar Dale' nin Yaşantı Konisi



Yabancı dil öğretimi alanında genel ilkeler hangi dilin öğrenimi yapılırsa yapılsın dikkate alınması gereken evrensel kurallardır. Literatür taraması yapıldığında uyulması gereken genel ilkelerin birbirlerine benzer biçimde ele alındığı tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretimi sürecine Demirel (1993: 27)' e göre dinleme ve konuşma beceri alanlarından başlanması ve bu süreçte aşağıdaki kaideleri dikkate almak öğretimin verimini arttıracaktır.

- Konuşulan dilin öğretilmesi.
- Telaffuza öğretimde önem verilmesi.
- Bilinenden bilinmeyene ilkesi doğrultusunda anlamı bilinen sözcükten yola çıkılarak bilinmeyen sözcüğün öğretilmesi.
- Hedef dili öğrenene yapılan yanlışlarda anında dönüt verilmesi.
- Eşitlik ilkesi gereği herkese aynı oranda söz hakkı verilmesi.
- Öğrencilerin sadece öğretim programında yer alan öğrendikleriyle sınanması.
- Unutulmaması için sık sık öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi.

- Dil ile kültürün de hedef kitleye aktarılması.

Bu konuları destekleyen ilkeleri ise şu şekilde ele alabiliriz.

- a. Dil beceri alanlarının hepsini eşgüdümlü olarak geliştirme
- b. Basitten karmaşığa; somuttan soyuta doğru ilerleme
- c. Görsel işitsel araçları kullanarak ders planı yapmak ve uygulamak
- d. Öğrenci merkezli yaklaşımlarla öğretimin yapılması
- e. Tek ve büyük yapılar içerisinde dil öğretimini gerçekleştirme
- f. Bireysel farklılıkların dikkate alınması
- g. Ölçme ve değerlendirme de objektiflik
- h. Gerçek hayat problemleri temel alınarak dersin işlenmesi
- i. Öğretimin planlı ve programlı olarak yapılması ve ilerlemesi

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Alan yazında yöntem, teknik ve yaklaşım kavramları kimi zaman birbirinin yerine kullanılmakta kimi zamanda net ayrımları yapılamadığı için alt başlıkları yanlış incelenmektedir.

Yaklaşım, dilin nasıl öğretileceği sorusuna verilen yanıttır. Dil kuramlarını ifade eder.

Yöntem, Öğretmenin seçtiği yaklaşıma göre dersin işlenişini belli bir programa ve sisteme dayandırılmasını sağlayan yolu ifade eder. Yöntem hedef dili öğreneni kazanımlara en hızlı ve en doğru şekilde ulaştıran önemli bir dil öğretim kavramıdır (Şahin, 2014: 82).

Teknik, Hedef dil öğreticisinin belirlediği yonteme göre sınıf içi uygulamasında seçtiği seçeceği yolu ifade etmektedir. Kendi içinde çelişme ve sistemlidir. Teknik, yöntemin nasıl uygulanacağını belirleyen kazanımın uygulamaya dönüştüğü kısımdır (Çoban, 2008: 42).

Tarcan (2004, 50-57)' in ifade ettiği gibi yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bireysel farklılıklarda dolayı bir öğrenen üzerinde faydalı sağlayabilecek bir yöntem başka öğrenen üzerinde aynı boyutta başarılı olmayabilir ya da hiçbir etki göstermeyip tümüyle başarısız olarak adlandırılabilir. Yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinde yetkin olabilmek sonraki süreçte yeni yaklaşım, yöntemlerin ve tekniklerin var olabilmesi ve bunların takip edilip incelenmesi açısından önem arz etmektedir.

Dil öğretim yöntemin hem öğrenen birey ya da grup açısından uygunluğu hem de öğrenme alanına uygunluğu dikkate alınmalıdır. Bu iki durum detaylarıyla ele alınıp araştırılmalı ve en uygun yöntem belirlenmelidir. Demirel (2014, 30-48)' e göre dil öğretiminde ilke, yöntem ve tekniklerin yerine göre kullanılması gerekmektedir. Bunları ise şu şekilde sıralamaktadır:

- “Dört temel beceriyi geliştirme”
- “Öğretim önceden planlama.”
- “Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretim.”
- “Görsel ve işitsel araçları kullanma.”
- “Ana dili gerekli durumlarda kullanma.”
- “Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama.”
- “Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama.”

Bu sıralama dikkate alınarak uygun yöntem ve teknik dil öğreticisi tarafından belirlenmektedir.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

2.3.1 Sözel Yaklaşım

Sözel yaklaşım ya da sözlü yaklaşım adı verilen bu yaklaşımın tarihine bakıldığında tarihi ikinci dünya savaşına kadar gider. Savaş alanındaki askerlerin dili çabuk edinebilmesi ihtiyacını karşılaması için bu yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Daha sonra yaklaşımın temel özellikleri benimsenip okul ve kurumlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım kendinden sonra ortaya çıkan diğer yaklaşımların temelini oluşturur. Yaklaşımın temelinde öğretimin aşamalı olarak yapıldığı gruplarda öğretim etkinliğine başlamadan önce kararlaştırılan hedef davranışlara ulaşmak vardır (Demircan, 2005: 145-146).

Richards ve Rodgers (2001: 21-32)' a göre yaklaşım uygulamaya dökülürken soru cevap tekniği kullanılmaktadır. Dinleme ve taklit yaklaşımın içerisinde yer alır. Yaklaşımın temel ilkeleri dinleme, konuşma, taklit etme ve kademeli ilerlemedir. Yaklaşımın dilin kendi özellikleri kullanılır ortak dile çeviri olmaz

2.3.2. Görsel Yaklaşım

Bu yaklaşımın temelinde görsel öğeler yer almaktadır. Öğrencinin görsel uzamsal zekâsına hitap ederek öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesi sağlanır. Halen birçok dil öğretiminin temelinde bu yaklaşım kullanılmaktadır. Soyut olan sözcük ve sözcük gruplarını kullanmak yerine öğrencilere bilgiler somutlaştırılarak verilir. Resimlerle somutlaştırılan örnekler öğrencinin dil edinimini hızlandırır. Ezbere çok az yer verse de okuma gördüğünü anlatma görselde verilen canlılığın sesini taklit etme veya cansız herhangi bir varlığın verilen şekle göre yerini alma gibi etkinlikler kullanılır (Demircan, 2005: 147). Burada önemli bir diğer husus farklı zekâlara sahip öğrencileri dikkate almaktır. Öğrenciler zekâ gruplarına ve ilgilerine göre gruplandırılmalı etkinlikler ona göre planlanmalıdır. Görseli zihinsel şemasına koyan öğrenci istenildiğinde ve gerektiğinde bilgiyi oradan çıkarır. Zihinsel süreç aktiftir.

2.3.3. Konusal Yaklaşım

Ruh bilimi alanında yapılan çalışmalar ve araştırmalardan etkilenerek oluşturulmuştur. Konusal yaklaşımdan ise direkt yöntem etkilenerek çalışmalar yapmıştır. Bu yaklaşımda bilgi zaman aralıklarına göre birbirine bağlanarak oluşturulur (Demircan, 2005: 148).

Sözcüklerin bir araya gelmesi ile cümleler, cümlelerin bir araya gelmesi ile metinler oluşur. Bu sözcük ve metinler konuların içerisinde ele alınarak öğretim etkinliği gerçekleştirilir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 84).

2.3.4. Doğal Yaklaşım

Bu yaklaşımda çocuk ana dili edinir gibi doğal bir ortamda etkileşim halinde olur. Sınıf doğal bir ortam haline getirilir öğrenciler rahat hareket ederek dili etkili bir şekilde kullanır. Bu yaklaşımda iletişim çok önemlidir. Karşılıklı yapılan sözel uyaranlarla öğretim gerçekleştirilir. Hiçbir şekilde dil bilgisi kuralları hakkında bilgi verilmez. Öğrenci dili ana dili edinir gibi doğal ortamda öğrenir. Öğretmen doğal ortamda öğrencilerin anlayacağı yani basit cümleler kurar burada amaç karşı tarafa söylenen birçok sözcük değil verilen mesajın anlaşılmasıdır. Sınıf ortamı rahat öğrencinin kendini ifade edebileceği çekinmeden konuşacağı tarzda olmalıdır. İletişim anlamlı ve işlevsel olmalıdır (Brown, 2001: 31).

2.3.5. Yapısalcı Bilimsel Yaklaşım

Davranışçı ekole dayanan bu yaklaşımda tekrar ve alıştırmaların yeri oldukça fazladır. Uyarıcı tepki bağı önemlidir. İnsan vücudu bazen farkında bile olmadan bir uyarıcıya tepki vermektedir. Aşamalı ve sıralı olarak öğrenilen bilgi ve beceriler ivme kazanır. Aşamalar güçlük düzeyine göre ele alınır. Alıştırmalar sıkça kullanılır. Dili öğrenirken iyi ve güzeli öğrenme olarak görmektedir. (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 85).

2.3.6. İşitsel Dilsel Yaklaşım

Bu kuram da davranışçı ekole dayanmaktadır. Bu yaklaşımda dilsel öğeler iş başındadır. Öğrencinin dilemesi daha sonra bunlardan hareketle konuşması esas alınır. Karşılıklı konuşmalara çokça yer verilir. İkinci dünya savaşı yıllarında orduda kullanılan bir yöntem olan “yoğun dil teoreminden” doğmuştur. Bu teoremden bahseden kişi Bloomfield’ dir. Teorem daha sonra işitsel dilsel yaklaşımı oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenebileceklerini sınırlı tutar ve hangi zaman ve durumda yabancı dil öğrenen bireylerin ne ile karşılaşacaklarının bilinmediğini savunur (Demircan, 2005: 182).

2.3.7 Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşım Noam Chomsky’nin uzun yıllar üzerinde çalıştığı fikirlerden etkilenmiştir. İşitsel dilsel yaklaşımın kullanılmadığı durumlarda kullanılmak için ortaya çıkmıştır. Davranışçı ekolün savunduğu dil öğrenmenin sadece etki tepkiden ibaret olmadığı zihinsel aktivitelerin işin içerisinde olduğu görüşünü savunur. İnan düşünen bir varlıktır ve zihinsel süreçleri aktif şekilde kullanır. İşitsel dilsel yaklaşım ile görüşleri çelişir insan zihninin aktif olduğunu öğrendiği bir şeyin farklı durum ve ortamlarda daha fazla şekilde kullanılabileceğini savunur. Amaç dili öğrenen bireylerin öğrendikleri dilde konuşanlarınkine en yakın konuma getirmek ve dil edinimini sağlamaktır.

Aksan (2000: 64-68)’in ifade ettiği gibi insan zihnini boş bir levha olduğu görüşünü savunan Noam Chomsky bireyler hangi dil ile muhatap olurlarsa o dili edinirler demiştir. Davranışçı ekole karşı çıkmıştır. Bilişsel öğrenmede öğrenme aktif zihinsel süreçler ile meydana gelir. Zihinsel süreçlerde işlenen bilgi anlamlı hale gelir.

Bu yaklaşımda Öğrenci önce dinleyicidir. Dinlenen dil zihinde şemalarla anlamlandırılır. Daha sonra anlamlandırılan bilgi anlatma durumuna aktarılabilir. Öğrenci anlatılanı dinleyip anlamadan ve zihinsel süreçlerden geçirmeden anlatma aşamasına geçemez. Duyulan görsel, öğelerle desteklenen ve öğrencinin okuyabildiği bilgiler yüzeysel, sözcüklerin anlamlandırılma aşaması da derin yapı olarak ele alınmıştır.

2.3.8. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşım dilin yapısı ile dil-beyin ve dil-toplum ilişkisinden ortaya çıkmıştır. Yaklaşım 1970’li yıllarda Fransa’da ortaya çıkmıştır. İtşisel ve görsel yaklaşımlara tepki olarak doymuştur dönem Avrupası yoğun şekilde göç almakta ve göçmenlerin dil sorunları üzerinde çalışmalar yapmaktaydı. Dil bilimci ve eğitimciler dil sorunun ortadan kaldırılması için yoğun çaba göstermekteydiler. Bu ihtiyaç doğrultusunda İletişimsel yaklaşım kendini göstermiş oldu (Gün, 2013: 111).

Bu yaklaşıma göre yabancı dil sınıf içi iletişim ve aktarmada kullanılır. Öğrencilere görüş, düşünce ve bilgilerini aktarmalarında saygılı olunmalıdır. Öğrenciler kullanacakları dili gerçek ortamda dinliyormuşçasına doğal ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmen sınıf içi iletişimin doğru şekilde yapılabilmesi için sınıf ortamını uygun hale getirmelidir. Aynı zamanda öğrencilere uygulama esnasında yol göstermelidir. İletişimi başlatan kişi sadece ne söyleyeceğini değil nasıl söyleyeceğini de seçer. Yabancı dil öğrenmede iletişimsel yaklaşım araçtır (Larsen-Freeman, 2000: 127).

Halliday (1989: 43)’ a göre dilin temel işlevleri “araç işlevi, düzenleme işlevi, etkileşim işlevi, bireysel işlev, anlayıp çözme işlevi, düşünme işlevi, anlatım işlevi) olmak üzere yedi tanedir.

Araç işlevi, bir bilgiyi ya da herhangi bir şeyi almak; düzenleme işlevi diğer insanları etkileme, etkileşim işlevi insan ilişkileri ve bireylerle etkileşimi; bireysel işlev kişiyi kendini anlatması, anlayıp çözme işlevi kavrama; düşünme işlevi kişinin içinde yaşadığı dünyayı iyileştirmesi; anlatım işlevi ise bilgiyi yaymada kullanılmaktadır.

Bu yaklaşıma göre çeviriden yararlanılmalıdır. İletişim ve kültür ilişkisinin önemi kavranmalı ve sadece yabancı dil öğreten öğretmenler değil diğer öğretmenler de iletişim ve kültür ilişkisini önemsemelidir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 88).

İletişim unsuruna dil öğretiminde çok fazla yer verilir fakat iletişimsel yaklaşım tamamen dil öğretiminde yeterli olduğu, sadece iletişimsel yaklaşım kullanılarak dil öğretimi gerçekleştirilebileceği görüşü yeterli değildir (Richards ve Rodgers, 2001: 37).

İletişimsel yaklaşımla dil öğretimi ile doğru ve etkili iletişim kurma arasında doğrudan ilişki vardır. Bu yaklaşım ile yabancılarla Türkçe öğretilirken konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmelidir. Öğrencilerin dili olabildiğince fazla ortamda etkili ve yaratıcı şekilde kullanmaları faydalı olacaktır. Bu sebeple eğitimcilerin sınıf içi etkinliklerinde iletişim öğelerine yer vermeleri, Türk kültüründen bahsedip öğrencilerin kültürleri hakkında konuşmaya yönlentmeleri ve iletişimi zevkli hale getirecek etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir (Gün, 2013: 112).

İletişimsel yaklaşım göreve dayalı dil öğretim yöntemine bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu yaklaşımdan esinlenilerek göreve dayalı yöntem oluşturulmuştur. Hedef dili öğrenen birey görevleri gerçekleştirirken iletişimsel olarak aktif olmak zorundadır. İletişimsel yönden aktif olan birey etkili öğrenmeler gerçekleştirir. Görev temelli dil öğretim yönteminin temelinde de bireyin aktif rol alması vardır.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

2.4.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi

Bu yöntemde dil öğretilirken özellikle başlangıç seviyesinde öğrencinin ana dilinden hareketle çalışmalar yapılır. Bu yöntemde genelden özele ya da genelden genele aktarım yapılır bu kullanıma da tümdengelim yöntemi adı verilir. Öğretimin ilk aşamasında öğrencilere dil bilgisi kuralları verilir. Öğretilen dilden sözcüklerin sözlük anlamları aktarılır. Konuşma becerisinin öğretimi yapılmaz (Stern, 1991: 445).

Demirel (2008: 36-70)' e göre dilbilgisi-çeviri yönteminde önce dilin kuralları öğrencilere verilir. Daha sonra işlenen her metinde dil bilgisi kurallarına değinilir. Telaffuz önemli değildir çünkü amaç konuşma becerisini geliştirmek değildir. Kullanılan etkinliklerde ana dile çeviri yapılır ve kelimeler ezberlettirilir. Çeviri yapılan metinlerde kolaydan zora doğru ve basitten karmaşığa şeklinde seçimler yapılmalıdır. Önce herkesçe bilinen eserlerden başlayarak basit bir çeviri etkinliği daha sonra dilbilgisi kurallarının fazla olduğu eserlere geçiş yapılır. Metin veya eser hakkında konu, ana düşünce gibi kavramlara girilmeden sadece dil bilgisi yönünden inceleme yapılır. Basit kavramlar verildikten sonra karmaşık yapılar dilin özelliğine göre bütün halde öğretilir. Bu yapılar ile ilgili çalışmalara daha sık yer verilir daha çok tekrar yapılır. İşlenen metinden hareketle olabildiğince fazla sözcük öğrenciye ezber yaptırılır.

Dil bilgisi- çeviri yönteminin amacı öğretimi yapılan dildeki yazılı eserleri incelemek, okumaktır. Bu yöntem her yaş grubu ve düzeydeki öğrenciye uygulanabilir. Ana dilden hareketle çalışma yapılan bu yöntemde Öğretimi yapılan dil kullanımı sadece okuma çalışmalarında kullanılır. İki tür çeviri yapılmalıdır fakat çeviriden önce sadece okuma çalışmaları yapılır. Okuma çalışmaları bittikten sonra ana dilden hedef dile, hedef dilden ana dile çeviriler yapılmalıdır. Öğrenciden bu süreç sonunda üst düzeyde bir çeviri istenilir. Süreç içerisinde çeviri alıştırmaları yapılmalıdır. Sözlü iletişim becerilerinden olan konuşmaya yer verilmemektedir sadece yer verildiği durum çevirilerin okunmasıdır ki bu da sözlü iletişim becerisinin gelişmesine katkıda bulunmamaktadır (Richards ve Rodgers, 2007: 6).

2.4.2. Düzevarım (Dolaysız) Yöntemi

Dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yöntem okuma anlama çalışmalarına ev ödevlerine ve dil kültür ilişkisine yer vermiştir. Öğrenilen dilin kültürel özellikleri de öğretilip dil hakkında farklı öğrenmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde tümdengelim yöntemine zıt olarak tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Öğrencilere yakın çevrelerinden hareketle önce sınıf içerisindeki nesnelere isimleri daha sonra okuldaki nesnelere isimleri öğretilerek sürece devam edilmektedir.

Bu yöntemde sadece hedef dil ile öğretim gerçekleştirilir. Dili kullanırken doğru telaffuz üzerinde durulur. Bu yöntemin bir diğer yönü de konuşma, dinleme ve anlama üzerinde çalışılır. Sözel iletişim becerilerinden olan konuşma becerisinin gelişimi için sözel sunulan bilgiler doğru

düzgün ve kuralına uygun şekilde sunulur. Bu yöntemde soru cevap tekniği de kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2007: 12).

Demirel, (2008: 40) düzevarım yönteminin özelliklerini şöyle sıralamıştır.

- Öğretmen derse başlarken örnek bir olay veya bir fıkra ile başlamaktadır.
- Öncelikle yer verdiği öğretim sözlü öğretimdir. Dil bilgisi kuralları da sözel olarak aktarılır.
- İlk haftalarda telaffuz eğitimi üzerinde daha fazla durulmaktadır.
- Öğretmen merkezli bir yöntemdir.
- Öğrencilerden aktif katılım beklenir.
- Hedef dilin kültürel öğelerine yer veren metinler seçilir.
- Okuma eğitimi yapılırken metin üzerinde dil bilgisi kuralları öğretilmez.

Düzevarım yönteminde yabancı dil öğrenen kişi ihtiyaç duyduğu şeyleri öğrenmektedir. Belirli bir amaç doğrultusunda yapılan öğretimde dil bilgisi yönünden eksik öğrenmeler gerçekleşir. Bu yönüyle eleştirilmiştir (Demircan, 2005: 172).

Bu yöntemde soru cevap etkinlikleri yer almaktadır amaç öğrencilerin kısa zamanda dili kullanmalarını sağlamaktır. Soru cevap etkinliklerinde öğretmen aktif bir şekilde rol almaktadır bu sebeple dili iyi kullanan alanında uzman bir öğretmen tarafından uygulanmalıdır. Öğrenci ihtiyacı olan şeyleri öğrenmek isteyip diğer öğrenmelerde pasif durumda olabilir bunu engelleyecek olan öğrenciyi aktif şekilde derse dahil edecek olan da yine öğretmen olacaktır.

2.4.3. Doğal Yöntem

Bu yöntem dil bilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dil ediniminin ana dil edinimine çok benzediği görüşündedir. Sürecin başından itibaren sınıf içerisinde öğretilen dil konuşulur. Öğrenciler ilk olarak öğretmenlerini dinler. Öğrenciler ilk olarak basit cümleler kurarlar daha sonra karmaşık cümlelere geçiş yapılır. Öğretmenler öğrettikleri dil dışında başka hiçbir dil konuşmazlar. Yabancı dil öğretiminde klasik eserlerin öğretiminden daha etkili bir yöntem olduğu vurgulanmakta ve süreç ana dili öğrenme sürecine benzer bir biçimde ilerlemektedir. Öğrencilerin kalıtsal özellikleri cinsiyetleri ve yaşları bir kenara bırakılmış bütün öğrenciler eşit kabul edilmiştir.

Öğretmen süreç içerisinde aktiftir öğrenci dinleyici pozisyonundadır bu sebeple öğretmenler ana dili bilen alanına hâkim kişiler olmalıdır (Hengirmen, 1994: 20).

Hedef dilde en çok kullanılan sözcükler tercih edilir ve yazılı metinlerle çalışılmadığı için karşılıklı konuşmalar ile öğretime devam edilir. Doğal yöntem yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için tasarlanmış bir yöntemdir. Burada önemli olan temel dil becerilerini kullanmaktır.

Öğrenciler önce süreci anlamalıdır daha sonra kendileri aktif şekilde rol almalıdır. Öğrenciler öncelikle söylenenleri anlamalıdır bu süreçte öğretmen sürekli yabancı dilde konuşmalar yapar. Öğretmen öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate alarak uygun konu ve kazanımlar seçmelidir. İletişime katılım kademeli şekilde gerçekleşmeli iletişimde kullanılan dil basitten karmaşığa doğru olmalıdır konuşmak istemeyen öğrenciler zorlanmamalı konuşan öğrencilerin de anlatımı fazla bozmayan yanlışları düzeltilmemelidir (Demircan, 2002: 240).

Süreç içerisinde aktif olan öğretmen süreci iyi yönetmeli etkinlikleri iyi seçmelidir. Öğrencinin yanlışlarını düzeltmemeli sürece katılmaya zorlamamalıdır. Doğal yöntem ile dili edinen birey ana dili öğreniyormuşçasına rahat hissetmelidir. Eğitim sürecini görsel öğelerle desteklemeli yeni etkinlikler tasarlamalıdır. Öğrencileri eşit kabul eden yaşı ve aldığı eğitim ne olursa olsun süreç içerisinde öğrenciler eşit kabul edilmiştir bu da bireysel farklılıkları dikkate almadan öğretim yapmak demektir. Aynı zamanda dört temel becerinin her birine eşit oranda ve eşit sürelerde yer verilmemesi de sınırlılıklar arasındadır (Büyükikiz, 2013: 89).

2.4.4. Berlitz Yöntemi

Berlitz doğrudan yöntemin savunucularından biridir. Çağdaş dil yaklaşımlarının savunucusu aynı zamanda doğrudan yöntemin temelini oluşturan Gouin'i geride bırakmıştır. Doğrudan yöntemden faydalanmış yeni bir yöntem oluşturmuştur. Yönteme de Berlitz yöntemi adını vermiştir (Brown, 2001: 19).

Bu yöntemde doğrudan yöntemde olduğu gibi hiçbir şekilde ana dil kullanımı yapılmamaktadır. Çevirilere yer vermez ve dil bilgisi kuralları öğretilmez. Okuma yazma etkinliklerine öğrenciler dili konuşmaya başladıktan sonra başlanılır. Dinleyerek anlama ön plandadır. Dönem yöntemlerinin çok ilerisinde kabul edilmiştir (Demircan, 2013: 180).

Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yer verilmiştir. Sözlü beceriler ön planda tutulmuştur. Öğretmen öğrettiği dile hâkim olmalı ana dili gibi konuşmalıdır. Sınıf mevcudu az olmalıdır öğrenci sayısı onu geçmemelidir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 96).

Öğretmen süreç içerisinde esnek olmalıdır. Ne çok hızlı ne de çok yavaş konuşmalıdır. Ders planına uymalı dersi aktif hale getirmelidir. Kendisi fazla konuşmamalı öğrencileri teşvik etmelidir. Bolca sorular sormalı, kelime kelime değil cümle şeklinde konuşmalı sorularını da anlaşılır biçimde sormalıdır (Demircan,2005: 161).

2.4.5. Eklektik (Seçmeci-Uzlaşımsal) Yöntem

Seçmeci yöntem diğer bütün yöntemlerin faydalı yönlerini seçerek almıştır. Öğretmen sınıf ve grup ihtiyacına göre kullanacağı yöntemi seçmektedir (Demirel, 2008: 58).

Öğrenci der sürecinde aktiftir. Yöntem kullanılırken ders akıcı hale gelir. Etkinliklerle ders zevkli hale gelir. Drama, soru cevap, benzetim gibi teknikler kullanılır. Oyunlar ve grup çalışmalarına yer verilir.

Barın (1994: 54) seçmeci yöntemin özelliklerini sıralarken şunlara yer vermiştir.

- Hayatın içerisinde ve günlük yaşama hitap eder bir öğretim yapılmalıdır.
- Öğrenilen dilden başka dil kullanılmamalı bir öğrenme olmadan diğer bir öğrenmeye geçilmemelidir.
- Anlamli tekrar ve alıştırmalar yapılmalıdır.
- Okuma yazma becerisinin gelişmesi için ilk dersten itibaren okuma yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğretilen kelimeler hemen cümle içinde kullanılmalıdır.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar önemsenmelidir.
- Öğrenciler dili öğrenmek için istekli hale getirilmelidir.
- Çeviri yapılmamalıdır.
- Basitten karmaşığa doğru ilerlenmelidir.
- Somuttan soyuta doğru öğretim benimsenmelidir.

Bu yöntemin etkili ve verimli kullanılabilmesi için alanında yetkin öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmen öğretim sırasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı ve uygun yöntemi kullanarak dersine devam etmelidir. Öğretmen sınıfını iyi tanımalıdır.

2.4.6. Telkin Yöntemi

“Bulgar ruh doktoru ve eğitimcisi Georgi Lazanov’un bir yandan Sovyetler Birliği ruh bilimi öte yandan yoga ve Budizm tekniklerinden yararlanarak 1960 sonrası gerçekleştirdiği çok hızlı bir öğretim yöntemidir” (Demircan, 2013: 252).

Gür (1996: 28,34) e göre bu yöntem ile öğrenciler arası iletişim artmıştır. Öğrenmede asıl amacın dilin duygusal tarafının öğrenilmesidir görüşü vardır. Öğretmen otoritesi önemlidir. Öğrenciler arasında olumlu tutum ve davranışlar başarı için gereklidir. Öğrencilere ileri düzeyde dil konuşma becerisi edindirme amaçlanır Ders sürecinde rol oynama ve soru cevap etkinlikleri ile ilerler.

Öğrenmeyi kolaylaştırıp zevkli hale getirecek etkinlikler, oyunlar ve müzik ile desteklenen bu yöntem ile öğrenci sürece dâhil edilmiş öğrenim eğlenceli hale gelmiştir.

Bu yöntemde öğretmene çok fazla görev düşmektedir. Öğretimi kalıcı hale getirmek öğrenilecek dili zevkli kılmak öğretmenin elindedir. Öğretmen yanlışlara ılımlı yaklaşmalıdır. Anında dönüt ve düzeltme kullanmamalı öğrencinin yanlışını bulması sağlanmalıdır (İşcan, 2011: 1283).

Öğretmen öğrencilerin zihinsel süreçlerine katkıda bulunmalıdır. Empati yeteneğinin gelişmesi için öğlenciye diyaloglar verilir ve kendini kişinin yerine koyması istenir. Öğretmen öğrencinin hayal gücüne katkıda bulunabilir bunu öğrenciye fark ettirmeden dili kullanırken bilinçaltına işleyerek yapar. Öğretmen müzik ile dersi zevkli hale getirip aynı zamanda görsel öğelerle de zenginleştirirse öğrenciler müzik ve görsel ile dili kullanır bu şekilde farkında

olmadan pratik yaptırmış olur. Öğrenci ders ortamında etkili dinleme yapmalı derse yoğunlaşmalıdır. Öğretmene güvene her öğrenci bilinçaltında kendini güvende hisseder. Müzik, oyun, drama ile zenginleşen sınıf ortamında öğrenci kendini rahat hisseder ve öğrenme isteği artar (Çelik, 2013: 92).

2.4.7. Sessiz Yol Yöntemi

Bu yöntem Gattegno tarafından ortaya atılmıştır. Öğretmen sınıf ortamında pasif konumdadır. Yöntem uygulanırken renkler kullanılır.

Richards ve Rodgers (2001: 21-30)'a göre bu yöntemin uygulandığı öğrenci bilgiyi gerektiği zaman çağırmalıdır. Uygun yerde ve uygun ortamda zihinsel süreçlerini aktif hale getirirse öğrenci yöntemden gerekli girdileri alır.

Bu yöntemde öğrenci aktiftir. Yabancı dil öğrenen birey bu yöntemde üst düzey düşünme becerilerini kullanır. Aktif rol alma, zihinde yapılandırma, keşfetme, düşünme, eşleştirme, derinleştirme ve değerlendirme gibi alanları öğrenci aktif şekilde kullanır.

Sessiz yöntemde amaç öğrenciyi öğrenme öğretme faaliyetinin içerisinde yaparak yaşayarak öğrenmeye yönlendirmektir. Öğretmen bilgileri öğrenciye hazır olarak vermez öğrenci bilgileri keşfeder. Telaffuza önem verilir. Tümevarım yöntemi uygulanır. Öğrenci belirli bir sraya göre öğrenir” basitten karmaşığa” doğru. Cümlelerin kullanılış biçimi ile birlikte anlamları da önemlidir (Gür, 1996: 36).

Öğretmen sınıf ortamını düzenler öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirir. Sınıf ortamında öğrenciler iş birlikli öğrenme ile gruba ait olmayı öğrenir aynı zamanda bireysel öğrenmelerini de yönetir. Öğrenime yeni başlayan öğrenciler için uygun bir yöntemdir işitsel ve görsel araçlar öğrenmelerini destekler ve öğrenmelerin kalıcı hale gelmesini sağlar.

2.4.8. İşitsel Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yaklaşımdan doğan bir yöntemdir. İkinci dünya savaşı yıllarında ordudaki askerlerin dil öğrenme ihtiyacını karşılamak için ortaya çıkmıştır.

Chomsky (2001: 26-46) işitsel dilsel yöntemden şöyle bahseder. Bu yöntemde dili öğrenen bireylere belirli yapıda cümleler ezberletilir ve belirli cevaplar vermeleri istenilir. Öğretimin amacı öğrencilerin sözlü ve yazılı sorulara “otomatikleşmiş” cevaplar verebilecekleri düzeye gelmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşım 1940- 1960 yılları arasında kullanılmış 1960’lı yıllardan sonra sınıf içerisinde öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılamaması sebebiyle kullanılmamaya başlanmıştır. N. Chomsky dilin alışkanlık değil zihnin yapısından kaynaklı doğal bir süreç olduğunu ve dil sayesinde yaşanmışlıkların zihinde işlendiği gerekçesiyle İşitsel dilsel yöntemin dil öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olmadığını söylemiştir. Dil var olan bilgilerin açığa çıkması ile mümkündür. Öğrencilere hazır bilgiler değil bilgiye nasıl ulaşacakları öğretilmelidir demiştir.

Demirel (2012: 42-45)' e göre bu yaklaşımda yapılar ezberlenmelidir. Dil becerilerinden okuma ve yazmaya yer verilmez. Dil öğrenilirken o dili oluşturan kültür de öğrenilir. Hatalar anında düzeltilmeli olumlu pekiştirmelere yer verilmelidir. Alıştırımlara yer verilmelidir. Tümevarım yöntemi kullanılmaktadır.

2.4.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Bu yöntemde dil fiziksel aktiviteler ile öğretilmelidir görüşü vardır. Asher geliştirmiştir. Bu yöntemde öğrenci önce kavrama becerilerini öğrenmeli daha sonra konuşma aşamasına geçmelidir. Asher'e göre çocuklara yöneltilen emir ya da istek cümlelerine çocuğun tepkisi nasıl sözel değil de fiziksel oluyorsa kişi buna paralel olarak her yaşta bu süreçten geçebilmektedir. İnsan beyni sağ ve sol olarak ikiye ayrılır sol beyin üst düzey düşünme becerilerini sağ beyin ise psikomotor becerileri yönetir. İnsanların sağ beynini de aşamalı şekilde kullanabileceklerini savunur. Yönteme göre önce dinleme ardından eyleme geçme vardır eyleme geçen birey beyninin sağ tarafını kullanır. Bu yöntemin öğrencinin fiziksel aktivitelerini arttırıp zihinsel süreçlerinde rahatlatma yaşatacağını savunmuştur. Dile bütünsel bir yaklaşımla bakılması gerektiğini yani dili zihinde şemalara koyup anlamlandırılması gerektiğini söyler (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 99).

Bu yöntemde önce sözel beceriler edindirilir. Asıl amaç konuşma becerisinin gerektiği şekilde iyileştirilmesidir. Öğrencilerin fiziksel aktiviteleri için sıralı komutlar verilir. Sınıf ortamında öğrenci bu aktivitelerde rol alır. Sınıf içerisinde bir grup öğrenci aktif iken diğer grup pasiftir. Süreç içerisinde öğretmen otoritedir. Sürekli aktif ve koordine edicidir. Öğrencilerden pasif konumda olan grup bir diğer grubu ve sırası geldiğinde kendini gözlemler. Öğrenci yeterli temeli aldıktan sonra öğretmen tarafından dile cesaretlendirme yapılır (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 99).

Öğrenci bu yöntemde öğrencilerden hem tek hem de toplu şekilde hareket etmeleri beklenir. Öğrenci hem dinleyici hem de uygulayıcı konumundadır. Yani öğrenci kendi öğrenmelerini de değerlendirir. Değerlendirme sürecinde öğrenciler aktif olduğu için ve kendi kendilerini değerlendirdikleri için meta biliş stratejilerini kullanır.

Öğretmen sınıfı iyi yönetmeli motive edici olmalıdır. Başlangıç seviyesinde herhangi bir materyale ihtiyaç duymazken ilerleyen süreçlerde ihtiyaç artar. Bu yöntem daha fazla başlangıç seviyesinde kullanılır (Demirel, 1993: 52).

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

2.5.1. Düz Anlatım

Öğretmen merkezli olan düz anlatım yöntemidir. Öğrenci pasif durumdadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde aktif şekilde kullanılır. Bu teknikte sözel beceriler etkili bir biçimde kullanılır. Dersin hazırlık aşamasından sonra ön bilgileri harekete geçirme ve derse geçişte kullanılan bu teknik öğrencilerin aktif bir biçimde rol almalarına uygun değildir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 101).

2.5.2. Soru-Cevap

Soru cevap tekniğinin bir diğer adı da Sokrat tekniğidir. Bu teknik sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanılır. Anlama anlatma sürecinde kullanılan bu teknik yabancı dil öğretiminde kullanılan tekniklerin içerisinde en faal olarak kullanılanıdır.” Kullanımı oldukça eski olan bu yöntem Sokrates’ten günümüze kadar soru sorarak düşündürmeye ve bu düşünceleri sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeye dayanmaktadır.” (Aykaç, 2009: 148).

Bu teknik diğer tekniklerle beraber öğretim sürecinde kullanılır. Öğretim gerçekleştirilirken sınıf ortamında kullanılan tekniklerin başında gelir. Çünkü bu teknik birçok beceri alanına hitap eder. Örneğin eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, çözümleme gibi becerilerin gelişmesinde etkilidir (Güzel 2010: 145).

Soru cevap tekniğinde sorular açık net ve anlaşılır olmalıdır. Anlaşılmayan soru olursa soru tekrar sorulmalıdır. Bilgi düzeyinde sorulardan ziyade üst düzey düşünme becerilerini kullandıracak sorular yöneltilmelidir. Soru sorulduktan sonra öğrencinin cevaplama için yeterli süre verilmelidir. Öğrencilerin seviyelerine uygun sorular seçilmelidir. Sorular seçilirken basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru seçilmelidir. Öğrencinin doğru verdiği cevaplar ödüllendirilmeli yanlış cevaplar cezalandırılmamalıdır. Ders içerisinde farklı teknikler ile kullanılmalıdır. Soru sorulan öğrenci cevabı bulamadığı zaman düşünmeye yönlendirilmeli bir süre beklenmeli daha sonra başka öğrenciye söz hakkı verilmelidir. Belirli bir sıraya uygun değil karışık şekilde sorular sorulmalıdır. (Çetinkaya ve Altıparmak 2013).

2.5.3. Tartışma

Tartışma tekniğinde önceden belirlenen ya da o an oluşturulan bir konu ortaya atılır öğrenciler bu konu üzerinde konuşurlar. Sınıf içerisinde fazlaca kullanılan bir yöntemdir. Bu teknikte eleştirel düşünme becerisi ve üst düzey düşünme becerileri ön plandadır. Sınıf içerisinde kullanılmadan önce öğrencilerin ön bilgi oluşturmaları ve sürece aktif bir şekilde dâhil olmaları açısından konu öğrencilerle paylaşılır veya öğrenciler le beraber belirlenir. Bu konu hakkında araştırma yapan öğrenci bilgi sahibi olmakla beraber etkin katılım göstermiş olur. Sadece konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılır. Aynı zamanda dinleme anlama becerisini de geliştirir çünkü öğrenci sınıf içerisinde arkadaşlarını dinler bilmediği şeyleri not alır. Not alan öğrencini yazı yazma becerisi de gelişim gösterir. Sürecin etkili bir biçimde yürütülmesi için öğretmene büyük görev düşmektedir çünkü zamanın doğru kullanılması ve ders içinde bütün öğrencilerin katılım göstermesi çok önemlidir. Sürece katılmayan çekingen öğrenciler sürece dâhil edilmelidir bu da öğretmenin alanında yetkin olması sınıf hâkimiyeti ile alakalı bir durumdur. Bire bir etkileşim her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de çok önemlidir.

Bu teknikte yüz yüze etkileşim çok fazladır. Etkili şekilde kullanılmaktadır. Bu tekniğin kullanıldığı sınıf atmosferinde öğrencilerin kendilerine olan güveni artar. Dili ifade etme becerileri, üst düzey düşünme becerileri gelişir. Sıra ile söz alma ve konuşma öğrencide demokratik düzeyi geliştirir.

Bu teknikte öğrenci aktiftir. Öğrenciler sürekli etkileşim halindedir. Öğrenciler geçmiş yaşantılarından hareketle örnekler verirler. Anlama ve yorumlama gibi becerileri kullanırlar (Demirel, 1999: 88).

2.5.4. Örnek Olay

Öğrenci merkezli olan bu teknikte gerçek hayatta yaşanmış veya yaşanabilecek problem durumları sınıf ortamına getirilir. Öğrencinin üst düzey düşünme becerileri etkili şekilde kullanılır. Gerçek hayattan alınan veya gerçek hayatta yaşanması olaylar ele alındığı için öğrenci derse aktif bir şekilde katılım gösterir.

Yabancı dil öğretiminde etkili şekilde kullanılan bu teknikte öğrencinin konuşma ve yazma becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerileri de artar. Fakat burada dikkat edilmesi gereken şey örnek olay öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, kültürüne hitap edecek biçimde seçilmelidir (Köksal ve Varışoğlu: 2014: 104).

2.5.5. Gösterip Yaptırma

Birçok duyu organının sürece dâhil olduğu bu teknikte öğretmen uygular öğrenci yapıları tekrar eder. Duyu organlarının etkenliği arttıkça da öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır.

Somut beceriler daha çabuk kavranma eğilimindedir. Beş duyu organının işin içine girdiği öğretimlerde gösterip yaptırma küçük yaş grubunda öğrenmeyi büyük oranda etkilemektedir (Kavcar,1997: 21).

Dil öğretiminde doğru yapılması istenilen herhangi bir psikomotor beceri ile beraber sözel dilsel aktarım öğrencilere uygun şekilde gösterilir ve onlardan aynısını yapmaları istenilir. Özellikle telaffuz ve diksiyon eğitimlerinde bu teknik çokça kullanılır.

2.5.6. İşbirlikli Öğrenme

Öğrenci merkezli olan bu teknik öğrenci merkezlidir. Öğrenciler hem bireysel olarak bir işi başarabilme hem de gruba ait olma bilinci kazanırlar. Öğrenmeler kalıcıdır. Öğrenciler grup ile beraber çalışmayı gruba ait olmayı öğrenirler. Grubun sorumluluğunu ve kendi üzerine düşen sorumluluğu alır problem durumunu çözüme ulaştırmaya çalışırlar. Amaç başarıya ulaşmaktır başarıya ulaşan grup üyeleri aynı zamanda bireysel başarıya da ulaşmış olurlar. Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmada etkili bir biçimde kullanılan bu yöntem dili öğrenmede oldukça etkilidir. Grup içerisinde alınan sorumluluk yerine getirilir bu da dil öğretiminde büyük paya sahiptir. Öğrencilerin derse karşı dikkatleri artar. Grup üyeleri sınıf ortamında etkili bir iletişim kurar ve öğrencilerin birbirlerine olan güveni artar. Ortak amaç

oluşturulur ve her öğrenci elinden gelenin en iyisini yapar. Dil becerilerini geliştirmede oldukça faydalı bir tekniktir (Köksal ve Varışoğlu: 2014: 105).

2.5.7. Forum

Bu teknikte bir grup öğrenci belirli bir konu hakkında dinleyici konumunda olan diğer öğrencilere bilgi verir. Dinleyici konumunda olan öğrenciler sunumdan sonra söz alıp sorular yöneltirler. Açıklamayı yapan öğrenci o konuda en bilgili kişidir. Burada asıl amaç sorunun çözümünden ziyade farklı düşünceleri ortaya koymaktır. Forum bir başkan yönetiminde yapılır. Her öğrenci söz almak istediğinde, süreç iyi yönetilmediğinde, grup kalabalık olduğunda yönetilmesi oldukça zordur. Yabancı dil öğretiminde bu tekniğin kullanılması öğrencilerin dil edinimleri açısından çok önemlidir (Köksal ve Varışoğlu: 2014: 105).

2.5.8. Benzetim

Diğer adıyla simülasyon tekniğinde öğrenciler yapay ortamlarda bilgi edinirler. Gerçekte olan şeylerin örneğin, uçak simülatörü aslında teorik bilgiden sonra kullanılmaya başlanması oldukça tehlikeli olan bir aracın bilgisayar ortamında kazalardan arınık şekilde öğrenilmesinden oluşur. Gerçekte var olan şey üzerinde değişikliklere gitmeden deneyimlemek amaçlanır. Öğretmen de aktif rol alır. Öğretmen anlaşılmayan anlaşılması güç bütün noktalara değinip öğrencileri bilgilendirir. Sistem çalışmaya başlamadan ve öğrenci deneyimlemeden önce öğretmen tarafından bütün bilgi ve belgeler hazırlanmalıdır (Çetinkaya ve Altıparmak, 2013: 221).

2.5.9. Beyin Fırtınası

Bu teknik herhangi bir problem durumuna çözümler getirmek ya da fikirler sunmak amacıyla kullanılır. En çok kullanılan ve özgür düşünmeyi sağlayan problem çözme tekniğidir. Bu teknikte ortaya atılan fikirler tartışmasız kabul edilir. Kısa zamanda birçok görüş ortaya atılır. Her öğrenci bir değerinin fikrini kabul etmeyi öğrenir. Oluşturulan fikirler savunulur ve diğer kişilerin görüşleri de öğrenilir. Bu tekniğe fikir taraması da denilir. Ortaya atılan fikirler kesinlikle yargılanamaz (Köksal ve Varışoğlu: 2014: 108).

2.5.10. Altı Şapkalı Düşünme

Bu teknikte her biri farklı renkte olan altı şapka vardır. Beyaz şapka tarafsızlığı, kırmızı şapka duygusallığı, siyah şapka kötümserliği, yeşil şapka yeni fikirleri, sarı şapka iyimserliği, mavi şapka soğukkanlılığı temsil eder. Farklı renklerdeki şapkaları takan öğrenciler o şapkanın duygu durumuna bürünür. Öğrencilerde empati yeteneği gelişir. Şapkanın rengine göre takan öğrenci şapkanın rengine ve duygusuna uygun düşünür ve konuşur. Bu teknik ile yabancılara öğretim yapılırken hem duygu durumlarını anlama hem de konuşurken jest ve mimikleri etkili kullanma becerileri çalışılır.

Sonuç olarak bu teknikler yabancı dil eğitiminde etkili bir biçimde kullanılmalara rağmen yeterli gelmemektedirler. Öğrenme öğretme sürecinde asıl amaç öğrenciyi aktif hale getirmektir. Bunun için de öğretmene düşen sorumluluk fazladır. Yabancı dil öğretiminde asıl amaç öğrencilerin kendilerine yeter duruma gelmeleri, günlük hayatta karşılaştığı problem durumlarına çözümler üretmeleri ve kendilerinin farkında olan öğrendiğini uygulayan bireyler olmalarıdır (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 109).

2.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihsel Gelişim Süreci

Günümüz dünyasında ürünlerin, fikirlerin, kültürel alışverişlerin arttığını ve bütünleşmenin aktif hale geldiğini görmekteyiz. Küreselleşme ekonomik, siyasal ve kültürel olduğu kadar iletişimsel öğeleri de içerisinde barındırmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz zaman şartlarında iletişimi kuvvetlendirmek için yabancı dilin önemi artmıştır. Özellikle İngilizce bilmek bir zorunluluk olmuştur (Kızılaslan, 2010: 81).

Dilin öğrenilmesi ve kullanma zorunluluğunun artmasında jeopolitik konum, yaşanan çevre, ekonomik ilişkiler, tarihi edinimler, ülkenin saniye gelişmişlik düzeyi, ticaret gibi etkenler de önemli bir yere sahiptir. Bu özelliklere bakıldığında Türkiye'nin ve kullanılan dil Türkçenin ikinci bir dil olarak tercih edilme şansının arttığını ve daha çok tercih edildiğini ikinci bir yabancı dil olarak kullanıldığı görülmektedir (Göçer, 2013: 171).

Her geçen gün ülkeler arası iletişim artmakta siyasi, ekonomik, politik sebeplerden kaynaklı etkileşim yeni doğan etkileşimleri de beraberinde getirmiştir. Etkileşim öğelerinden olan dili kullanma durumu bu ilişkilerle artmak zorunda kalmış bir ülke diğer bir ülkenin dilini öğrenme ve etkili kullanma zorunluluğuna girmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'ne bakıldığında jeopolitik ve coğrafi özellikleriyle her yıl ülkesine milyonlarca turiste ev sahipliği yapmaktadır. Bu gibi etkileşimler ve mecburiyet Türkçenin ikinci bir dil olarak öğrenilmesini hızlandırmış ve gerekli kılmıştır. Türkiye'de bugün eğitim faaliyetine devam eden fakülte ve yüksek okullar, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalları, Türkçe Bölümleri, Türkoloji Bölümleri, Türkçenin öğretilmesi için değil, tarihi ve edebi çalışmalara, tarihi edebi örnekler üzerinde çalışmaktadır (Ungan, 2006: 223).

Günümüz dünyasında teknoloji ve iletişim artmış önceki yıllara nazaran yabancıların Türkçe öğrenme ilgisi artmış ve dünya literatüründe Türkçenin saygınlığı ve kullanımı büyük bir ilerleme kat etmiştir. Artık Türkiye'yi tercih eden çoğu turist ve gezgin Türkçe öğrenmek istemektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012: 118).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son zamanlarda daha çok önem kazanmış ülke içinde ve dışında daha fazla kişiye ulaşılmıştır. Avrupa ile olan ilişkilerle beraber Türkçeye ilgi daha da artmıştır. Türk cumhuriyetlerinde de Türkçe ilgisi düzgün bir artış göstermiştir. Bu artan ilgi ile ülke içerisinde de Türkçe öğretimi alanında yeni bilgiler ve tartışmalar artmıştır (Bayyurt ve Yaylı, 2011: 1).

Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü, örf, adet, gelenek ve göreneklerini tanıtmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı 1991 yılından beri Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından birçok gence ev sahipliği yapmaktadır. Gençler burada hem eğitimlerini sürdürmekte diğer taraftan da benzer kültürleri ya da kültürlerinin temel parçası olan Türkiye Türkçesini öğrenmektedirler. Öğrenciler lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora programları ile Türkiye'de eğitim görmektedirler. Böylelikle Türkiye Türkçesi insan etkileşimi sonucu yaygınlık kazanmaktadır (Açık, 2008: 2).

Yabancılara Türkçe öğretiminin sürecini kaynak incelemelerinde Orhun Abideleri' ne kadar götürebiliriz. Ancak o dönemdeki kaynakların öğretimdeki incelenmesinin sınırlı oluşu sebebiyle yabancılara Türkçe öğretiminde "Divan-ı Lüğati-t Türk" eserini temel almak

gerekmektedir (Zorbaz, 2013: 159). Bu alanda “Divan-ı Lügati-t Türk” ten sonraki eser olarak Ali Şiir Nevai’ nin kaleme aldığı 15. yy. eseri “Muhakemetü’l Lugateyn” i inceleyebiliriz. 1980’lere kadar yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok fazla çalışma karşımıza çıkmamaktadır (Göçer, 2013: 171).

Bu tarihler arasında 1984’ e kadar devletin belirlemiş olduğu yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla ilgili herhangi bir politika plan ya da program yoktur. 1984 yılında Ankara Üniversitesi içerisinde kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi sistemli bir biçimde başlamış oldu (Yıldız ve Tuncel, 2012: 116).

Türkiye’de Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel süreci aslında daha çok yenidir. Atatürk’ün öncülüğünde 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) kurulmuştur. Bu kurum Türk dilinin sadeleşmesi, güzelleşmesi, ileriye aktarımı ve öğretimi konusunda bir dizi çalışma başlatmıştır fakat daha sonra bu tip çalışmalar Ülke gündeminde hiç olmamıştır. İstanbul Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi gibi bazı üniversiteler yabancı öğrencilere hazırlık eğitimi adı altında bazı dersler vermişlerdir. Bunların dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında ilerletilmiş bir çalışma yoktur (Hengirmen, 1993: 6).

Günümüzde ise birçok üniversite tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında lisansüstü eğitimi verilmektedir (Göçer, 2009: 1301).

Hengirmen (1993: 5-7)’ e göre geçmişte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda çalışmalar az olmasına rağmen günümüzde bu çalışmalar çok büyük bir hareket kazanmıştır. 1987’de Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yüksek lisans ve doktora programları açılmış ve büyük bir ilerleme kat edilmiştir. Daha sonra Gazi Üniversitesinde benzer bir bölüm açılmıştır. Çalışmalar başlamasına rağmen akademik çalışmaların oluşum aşaması daha yeni tarihlere denk gelmektedir

Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara TÖMER Türkçe öğretimine yeni açılımlar getirmiş, yabancılara Türkçe öğretiminde büyük ilerlemeler kat etmişlerdir. Derinlemesine bakıldığında kullanılan kaynak ve materyallerle temel taşlar haline gelmişlerdir. Üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında kitapları kullanılmaktadır. Aynı zamanda Yabancılara Türkçe öğretiminde Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı

tarafından yürütülen finansı Avrupa Birliği tarafından karşılanan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesinde de Türkçe öğretiminde öğretmenler bu kaynaklardan faydalanmaktadır.

Aşağıda yabancılara Türkçe öğrenimi veren başlıca üniversitelere ve tarihçeleriyle materyallerine yer verilecektir (Hengirmen, 1993: 5-7 ile güncellenmiş değişiklikleri).

Tablo2: Türkçe Öğrenimi Veren Başlıca Üniversiteler ve Tarihçeleriyle Materyalleri

<p>Ankara Üniversitesi:1984'e kadar Dil Tarih-Coğrafya F.TDE Başkanlığı; bu tarihten sonra TÖMER. Kursların verilmeye başlama yılı: 1963-64 Kullanılan kaynaklar: Yabancılar için Türkçe dersleri (1965 K. Akyüz); Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi (1969, H. Zülfikar); Türkçe Öğreniyoruz (Hengirmen-N.)son yıllarda ise Yeni HİTİT Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 Temel, 2 Orta, 3 Yüksek.</p>
<p><u>Dokuz Eylül Üniversitesi</u>: DEDAM-Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Kullanılan kaynaklar: Yabancılar için Türkçe (A1 ve A2 Düzeyi Ders ve Alıştırma Kitapları).</p>
<p><u>Ege Üniversitesi</u>: Ege TÖMER. Kursların verilmeye başlama yılı 1987. Kullanılan kaynaklar: Ege TÖMER tarafından hazırlanan kitap seti. Yabancılar için Türkçe Metinler: Okuyorum Öğreniyorum; Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi 1-2-3 (Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Yayınları).</p>
<p>Gazi Üniversitesi: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) Kursların verilmeye başlanma tarihi 1994. Kullanılan Kaynaklar: Yabancılar için Türkçe 1-2, Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi.</p>
<p>İstanbul Üniversitesi: Yabancı Diller Bölümü. Kursların verilmeye başlanma tarihi 1974-75. Kullanılan Kaynaklar: Yabancılara Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil Bilgisi (3 Cilt Uysal S 1979).</p>
<p><u>Ortaoğlu Teknik Üniversitesi</u>: Modern Diller Bölümü. Kursların verilmeye başladığı tarih 1975. Kullanılan Kaynaklar: Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (Can K, 1981).</p>
<p><u>Yıldız Teknik Üniversitesi</u>: Sürekli Eğitim Merkezi (YILDIZ SEM) Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi. Kursların verilmeye başladığı tarih 2010/2013 Kullanılan Kaynaklar: Temel Türkçe 1-2, Türkçe Orta 1.</p>

Türkiye'de yabancılara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde emeği geçen ve yıllardır süregelen bu süreçte kendi kitap ve materyallerini yanında farklı metot ve tarzda öğretim yapan

üniversitelerin yanında akademiler, dernekler, vakıflar ve bazı özel teşebbüsler de bulunmaktadır. Son yıllarda bu kurum ve kuruluşların katkıları, yabancıların Türkçeye olan yoğun ilgisi ve öğrenme arzusu ile Türkçe öğretimi büyük bir hareket kazanmıştır. Üniversitelerin bünyesinde yeni bölümler açılmış yabancılara Türkçe öğretimi alanında ilerlemeler kat edilmiştir. Türkiye'nin jeopolitik konumu yoğun göç alma durumu ve ılımlı siyaseti ile yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar yerini yeni çalışmalara bırakmakta ve her geçen gün başarı artmaktadır.

2.7.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri, Önemi ve Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Sözlü anlatım becerilerinden olan konuşma dinleme becerisinden ayrı düşünülemez fakat birbirlerinden çok ince nüanslarla ayrılırlar. İki temel beceri olan dinleme ve konuşmada seslerin doğru algılanması, anlaşılması çok önemlidir. Ön bilgi ve bilgi deneyimleri konuşulanların doğru algılanması ve konuşmanın doğru sürdürülebilmesi yönünden fazlasıyla ilişkili ve gereklidir. Ön bilgi olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşır ve kalıcı hale gelmez. Dil aktif bir varlıktır ve sosyal çevreden ayrı düşünülemez. Nesilden nesile aktarılırken de o canlılığı korur ve etkileşimi artırır. Etkileşim halinde olan dil beraberinde jest, mimik, beden dili kullanımlarını da beraberinde getirir. Bu edinimlerin çoğu etkileşimde bulunan çevrenin bir ürünüdür (Pestil ve Köksal, 2014: 295).

Ana dil edinimi anne karnında başlar çevre ile devam eder. Kalıtsal özelliklerin de eklenmesi ile konuşma becerisinin gelişimi kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünü olmaya devam eder. Yabancı dil öğretiminde de bu süreçlerin payı büyüktür. Eğitsel açıdan ölçülmesi ve değerlendirilmesi en zor becerilerden biri olan konuşma becerisi dilin edinilmiş olma ölçütlerinin de başında gelmektedir.

Konuşma becerisi eğitimde kullanıldığı gibi günlük hayatta ve çalışma hayatında etkili bir biçimde kullanılır. Avrupa dil ölçeğinde de konuşmanın önemi vurgulanmıştır.

Dil ve konuşma birbirinde bağımsız düşünülemez. Dil bir iletişim aracı olarak karşılıklı iletişimin temelini oluşturur. Konuşma sürecinde kullanılan aksan çevreden hazır alınır ve kullanılmaya başlanır. Sözlü anlatım becerilerinden olan konuşma dinleme ile beraber

iletişimin temel taşıdır.” Konuşma, duygu düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 2003: 88).

Günlük hayatta evde, işte, otobüste, hastanede, sokakta yani yaşanan çevrede dil ile iletişim kurulur. Dil denilen şeyin temelinde konuşma yatar yani seslerin doğru bir biçimde sıralanması temeline dayanır. Sesin doğru şekilde sıralanması, doğru bir telaffuz çıkarılması öncelikle vücudun şekline sesin çıktığı organ olan ağzın yapısına, dişlerin dizilimine ve çeneye bağlıdır. Daha sonra doğru bir şekilde nefes almak gerekli durumlarda bekleyip sesi çıkarmaya devam etmek gerekir. Bunları hepsi yine yeterli değildir en önemli işleve beyin sahiptir çünkü beyine gelen uyarılardan sonra beynin harekete geçip anlamlandırıp daha sonra sesin çıkması ve oluşumu için emir göndermesi şarttır (Emiroğlu, 2013: 278).

Konuşma eğitiminin belirli bir sistematığı vardır. Konuşma eğitimi çevre ve aileden ayrı düşünülemez fakat her konuşma eğitimi herhangi bir bireye konuşmayı öğretmek olarak asla algılanmamalıdır. Çünkü birey okula ya da eğitime geldiğinde konuşmayı zaten öğrenmiş olarak gelecektir. Fakat konuşmayı bilmesi de konuşma eğitimini almış olması demek değildir. Bireyin konuşmayı biliyor olması öğretmene ya da arkadaşlarına derdini anlatması bir şey istemesi beklenen durumlardır. Konuşma eğitiminde birey daha doğru, anlaşılır, sade ve kibar konuşmayı öğrenir. Kendini daha iyi nasıl ifade edeceği anlatılanları daha doğru anlayıp nasıl aktarması gerektiği hakkında bilgi sahibi olur (Yıldız, 2010: 154).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşmanın önemi ve değeri içerisinde konuşurken Türkçeye değer ve önem katan kültürün de önemi vurgulanmalı ve bilinmelidir. Türk kültürü yıllardan beri değişik kültür ve milletlerle iç içe yaşamış çok zengin ve değerlidir. Kültürün içerisinde olan dil ve konuşma birbiriyle sürekli etkileşim halindedir. Çünkü kültür dil ile gelecek nesillere konuşarak aktarılır. Bu sebeple gelecek kuşaklara aktarılacak olan dil doğru kuralına uygun ve düzgün şekilde kullanılmalıdır. Konuşma eğitimi kapsamında öğretmen bunları birbirinde ayrı düşünmemelidir. Sınıfına veya öğretim yaptığı grup ya da zümreye Türkçenin zenginliğine uygun yerinde ve kibar bir kullanım gerçekleştirmelidir.

Emiroğlu (2013: 278-279)’ na göre konuşma eğitiminde eğitimi etkileyen faktörler şöyle sıralanmıştır:

1. Öğretmen
2. Öğrenci
3. Öğrenme ortamları
4. Ödevler

Öğretmen:

Öğretimin her alanında olduğu gibi konuşma eğitiminde de öğretmenin rolü çok büyüktür çünkü öğretmen karşılaştığı grubun ya da sınıfın üzerinde değişiklik yapabilir, yeni bilgi koyabilir yani öğrenci üzerinde etkin bir role sahiptir. Bu sebepten ötürü öğretmen sınıfının ilk elden kaynağı, birinci anlatıcısıdır.

Gordon (1997: 45-67)' a göre geçmişten günümüze kadar bilgi aktarımında öğretmen ilk sıralardadır. Sadece Türkçe eğitimin ya da konuşma eğitiminde değil her alanda öğretmen öğrencisine örnek olmuştur. Bu bakımda öğretmen her alanda kendini geliştirmeli daha çok donanıma sahip olmalıdır. Çünkü iyi bir öğretmen öğrencisini her alanda yetkinlik kazanmasına yardımcı olacaktır. Dersine hazır olarak gelen, öğrencileri ile sağlıklı iletişim kuran, empati yapabilen öğretmen öğrencilerini de etkiler görüşü önemlidir

Öğrenci:

Öğrenciyi konuşma becerisini etkileyen bir diğer önemli faktör olarak alabiliriz. Öğretimi gerçekleştirilirken alıcı durumunda olan dili kullanan ve öğrenen kişi öğrencidir. Öğretim yapılırken farklı yaş gruplarında öğrenciler veya farklı din, ırk, mezhep, kültür, örf, adet, gelenek ve görenekte öğrenci ile karşılaşılacaktır. Bu farklılıklar her zaman ayırıştırıcı değil birleştirici olmalıdır. Farklılıklar güzellikleri beraberinde getirmektedir. Bunu sağlayacak kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencisinin özelliklerini bilmeli öğretim gerçekleştirilirken öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğretimin ilk aşamalarında öğrenci dili kullanmada zorluklar yaşayacak ortak dil ile iletişim kurmayı deneyecektir. Öğretmen eğitim ilk zamanlarında az da olsa buna izin vermeli fakat ilerleyen zamanlarda ortak dil kullanılmamalıdır (Emiroğlu, 2013: 285).

Öğrenme Ortamları:

Öğrenme ortamı denildiğinde akla ilk olarak sınıf ortamı gelmektedir fakat öğrenme ortamı sadece sınıf değil ev, iş yeri, otobüs, minibüs, çarşı, pazar aslında her yer öğrenme ortamı niteliğindedir. Bu sebeple öğrencilere uygun her ortamda öğrencilerin dili bilen bireyler ile konuşmaları sağlanmalıdır.

Ödevler:

Konuşma eğitimini etkileyen bir diğer faktör ise ödevlerdir. Ödev öğrencinin derste yapılan etkinlik ve kazanımları pekiştirmesini, bilgiyi kalıcı hale getirmesini sağlar. Ödevlerini tam ve zamanında yapan öğrenciler başarı adımlarını daha çabuk çıkar ve dil edinimi hızlanır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ödevler fazlasıyla kullanılmaktadır. Konuşma eğitimi ile beraber verilen ödevler konuşmayı etkin ve etkili hale getirmeye yardımcıdır. Verilen ödevler evde çalışılıp sınıf ortamında tekrar kullanılır duruma getirilir yani birbiri ile ilişkilidir. Öğrenci sınıf ortamında ödev aracılığı ile konuşur yapılan yanlışlara anında dönüt ve düzeltme uygulanır böylelikle diğer öğrenciler de bu bilgi ve çalışmalardan hareketle öğrenme gerçekleştirir. Verilen ödevler öncelikle yakın çevresi ile tanışma, selamlaşma ve hatırlama ile başlar daha sonra kendini tanıma ve tanıtmaya devam eder. Cümleler ve çalışmalar basitten karmaşığa doğru ilerler. Yakından uzağa ilkesine benzer şekilde önce yakın çevresi ile başlar sınıf, okul, dili öğrendiği ülke, kendi ülkesi ve diğer ülkeler hakkında bilgiler edinme ve araştırmalara sırası ile yer verilir (Emiroğlu, 2013: 288).

Ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dört dil becerisinin eş güdümlü gelişmesi, geliştirilmesi çok önemlidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkinliklerinin içerisinde sezdirme yoluyla dil bilgisi kazanımlarının da eklenmesi ve ölçülmesi çağdaş dil öğretim yöntemlerinin savunduğu ve merkeze aldığı yaklaşımlardandır

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşmanın yeri ve önemi çok büyüktür. Giderek farklı ülke ve milletler tarafından öğrenilen ve öğrenilme isteği artan zengin Türkçe giderek artan konuşma oranına sahiptir. Türkçenin temel becerileri dünyanın çeşitli yerlerinde

öğretilmeye, uygulanmaya devam etmektedir. Temel beceriler içerisinde konuşma eğitimi yaşanan çevre ile etkileşim için kullanılan en temel beceri olduğu için bu beceriye gereken önem verilmelidir. Konuşma eğitiminde öğretmen faktörünün çok önemli olduğu unutulmamalıdır. Alanında uzman kişilerce verilecek eğitim öğrencinin dil hakkında olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır. Verilen ödevlerle de desteklendiği zaman hedeflere ulaşmadaki verimlilik artacaktır (Emiroğlu, 2013: 290).

2.8. Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin Kuramsal Temelleri

Krashen' e göre dil öğretiminde en temel hedef bireyin öğrendiği dilde günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeye erişmesidir. Bunu en hızlı ve en kolay bir biçimde yapmanın yöntemi ise öğreneni olabildiğince hedef dile maruz bırakmaktan geçer. Tıpkı bir çocuğun ana dili öğrenmesi gibi ikinci dil öğrenimi de tamamen doğal ortamda ya da doğal ortama çok yakın ortamlarda kolaylıkla gerçekleştirilebilir (Krashen, 1982: 51-53 Aktaran: Yorulmaz, 2009: 24). Bu görüşü temel alan çağdaş yaklaşımlardan biri de Göreve Dayalı Dil Öğretim Yöntemi'dir.

Görev Temelli Dil Öğretim yöntemini ilk bulan ve ilk uygulayan kişi Prabhu' dur (Wang, 2006: 10). Prabhu hedef dili öğrenenlerin dilden ziyade bu yaklaşım çerçevesinde verilen görevlere odaklanmalarını ve o görevler aracılığıyla dilin doğal ortamda edinilmesini amaçlamaktadır. Bu yöntemin uygulamasında bireyin iletişimsel yetenekleri ön plana çıkmaktadır (Yorulmaz, 2009: 24).

Göreve dayalı öğretim, eski yöntemlere tepki olarak doğmuştur. Uygulama, paylaşım ve görevler süreciyle iletişimsel dil öğretim yöntemiyle, yapılandırmacı öğrenme kuramından beslenmektedir (Jeon and Hahn, 2006: 125).

Richards ve Rodgers (2001: 224)' a göre görev dili kullanmada önemli bir etkinliktir. Görev Temelli Dil Öğretim yöntemini savunanların başında Wills gelir. Wills bu yaklaşımla iletişimsel dil öğretim yönteminin birbirlerine çok benzediğini fakat bu yaklaşımın iletişimsel yönüne göre daha anlamlı ve etkili olduğunu dile getirmektedir. İletişimsel dil öğretim

yaklaşımında görevler dil öğretim sürecinin merkezinde asıl amaç olarak yer alırken Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminde görevler, hedef dilin öğrenilmesini sağlayan anlamlı araçlardır (Willis 1996' dan Aktaran: Richard ve Rodgers, 2001: 234).

Güneş (2011: 123-148)' e göre uygulamada öğrencilere verilen etkinlikler arasında bağ yoksa öğrenilen becerilerin uygulamaya aktarılması güçleşmektedir. Zengin ve çeşitli etkinlikler verilmiyorsa yine aktarma güçleşmektedir. Öğrencilere hep aynı tür etkinliklerin verilmesi aynı işlemlerin tekrarı olmaktadır. Bu durum amaca ulaşmayı ve beceri geliştirmeyi engellemektedir. Bu durum da uygulamanın yanı sıra öğrenenin dili ne kadar içselleştirdiği ve ne kadar pratik kullanabildiği sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada “Görev Temelli” dil öğretim yöntemi öğrenene hedef dili sık sık pratik yapma ve verilen görevlerin aşamalarını gerçekleştirirken dili sezdirme yöntemiyle öğretmeyi amaçlamaktadır.

Göreve dayalı dil öğretim yaklaşımı, hedef dilin, öğrenenin hayatını merkezinde olmasını savunur. Bu yöntemde öğrenilen dilin doğal yaşamın bir parçası şeklinde kullanımı önemlidir. Öğrenenin dili günlük hayatında serbestçe kullanması öğretime pragmatik bir boyut kazandıracaktır. Göreve Dayalı öğretimde hedef dili kullanan birey günlük hayattaki ihtiyaçlarını giderirken bu dili ister istemez anlık olarak kullanacak hedef dilde düşünme üst becerisini gerçekleştirecektir (Doğan, 2012: 384).

Göreve dayalı öğrenme, hedef dili öğrenenin görevleri yerine getirirken iletişim becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Böylece iletişimsel dil öğretimini ön plana alıp hedef dil öğreneninin iletişim becerilerini kuvvetlendirici görevler oluşturarak doğal süreçte hedef dilin öğrenilmesini amaç edinmiştir (Jeon and Hahn, 2006: 125).

Görev Tabanlı Dil Öğretim yöntemi iletişimsel uygulamalara dayanır. Bu uygulamaların hedef dili öğrenen öğrenciler tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmesiyle bu yöntemin görevleri meydana gelmiş olur (Yıldız, 2012: 27).

Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin diğer yabancı dil öğretim yöntemlerine göre avantajlarını Yorulmaz (2009: 43-44) şu şekilde sıralamıştır.

-Bu yöntemde anlamsal parçalar ve dil bilgisel yapılar bir bütün olarak ele alınır. Daha çok anlama odaklanılır.

-İletişimsel yaklaşımdan esinlenilmiştir ve görevler amaç değil dil öğrenimi için birer araçtır.

-Göreve Temelli Dil Öğretim yaklaşımında hedef dili öğrenen birey merkeze alınmaktadır.

-Bu öğretim yöntemiyle dil tüm beceri alanlarıyla bir bütün olarak algılanır ve parça parça şeklinde değil dört dil becerisinin birbirini destekleyerek ilerlemesini sağlayacak görevler aracılığıyla öğretim gerçekleştirilir.

-Bu öğretim yöntemi çağımızın hızlı bilgi edinme ve kullanma algısına ayak uydurarak çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının gerektirdiği gibi dilin en hızlı ve kalıcı olarak öğretilmesini amaçlamaktadır.

Göreve Dayalı Dil Öğretim yönteminin kuramsal temellerinin yapı taşlarını oluşturan öğeleri şu şekilde sıralayabiliriz.

-Bu yöntemde görev zorlukları hedef dili öğrenen kişinin düzeyine göre dil öğreticisi tarafından belirlenmektedir.

- Hedef dili öğrenen birey çevresindekilere iletişim kurarak etkileşerek verilen görevleri yerine getirmeye çalışmaktadır.
- Bu yöntemde sonu değil sürece odaklanarak hedef dili öğrenen bireyi değerlendirir.
- Görevlerin zorluk dereceleri, basitten karmaşığa eğitim ilkesi göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir.

- Görevlerin, temel amacının dil öğrenen tarafından gerçekleştirilen etkinliklerdir. Görevler yeni bir şeyler ortaya koymaya, üretmeye yöneliktir. Hedef dil öğrencisinin ise görevleri yerine getirmek için iletişim becerilerini kullanması gerekmektedir.

2.8.1. Görev Temelli Öğretim Yöntemini Oluşturan Unsurlar

1. Yaklaşım: Bu öge Görev Temelli Öğretim Yöntemini' nin bir kurama dayandığının en önemli göstergelerindendir. Dili oluşturan en büyük temel taş anlamdır. Göreve ve Dayalı Öğretim Yönteminde iletişimsel, yapısalcı yaklaşımların birikimi bulunmaktadır. Dil bilgisel yapıyı görevlerin raporları da kullanması yapısalcı işlevin, görev uygulaması ise iletişimsel modelin uygulanmasını örneklendirmektedir.

2. Görev: Bu yöntemde “görev” kavramı Krashen (1983: 55)' a göre eğitimdeki “girdi” ögesine karşılık gelmektedir. Swain (2000: 251-264)' e göre ise görevler eğitimdeki çıktı kavramını tanımlamaktadır. Bu doğrultuda görevler çıktı olarak düşünüldüğünde sonuca yönelik üretilenleri ifade etmektedir.

3. Desen: Göreve Dayalı Öğretimde ilk amaç, hedef dili öğrenen bireyin ihtiyaçları doğrultusunda kazanımların oluşturulmasıdır. Bireyin neyi ne boyutta öğrenmek istediği hangi düzeye kadar ilerlemek istediği önemlidir.

4. Uygulama Süreci: Yorulmaz (2009: 27-30)' a göre bu yöntemdeki görev çerçevesi, görev planının uygulanmasına yöneliktir. Bu aşamada görevlerin türlere ayrılması ve zorluk bakımından sıralanmaları önemlidir.

2.8.2. Görev Çeşitleri

Tablo 3: Göreve Dayalı Yaklaşımına Göre Görev Çeşitleri

Nunan (2004)	Gerçek Yaşantılarla ve Eğitimle İlgili Görevler
Willis (1996)	Açık ve Kapalı Görevler
Pica, Kanagy ve Falodun (1993)	Bilişsel Görevler

Nunan (1989: 47), görevleri tablo 3’te görüldüğü gibi iki gruba ayırmaktadır. Gerçek yaşamda gerçekleştirilen görevler ve eğitimsel görevlerdir (Aktaran: Furuta, 2002: 12). Gerçek yaşamda gerçekleştirilen görevleri hedef dili öğrenen birey dil aracılığıyla edinir. Eğitimsel görevi ise sınıf içi yapılan etkinlikler oluşturmaktadır.

Willis (1996: 52-62)’ e göre altı tür görev vardır.

Tablo 4: Göreve Dayalı Yaklaşım Göre Görevler

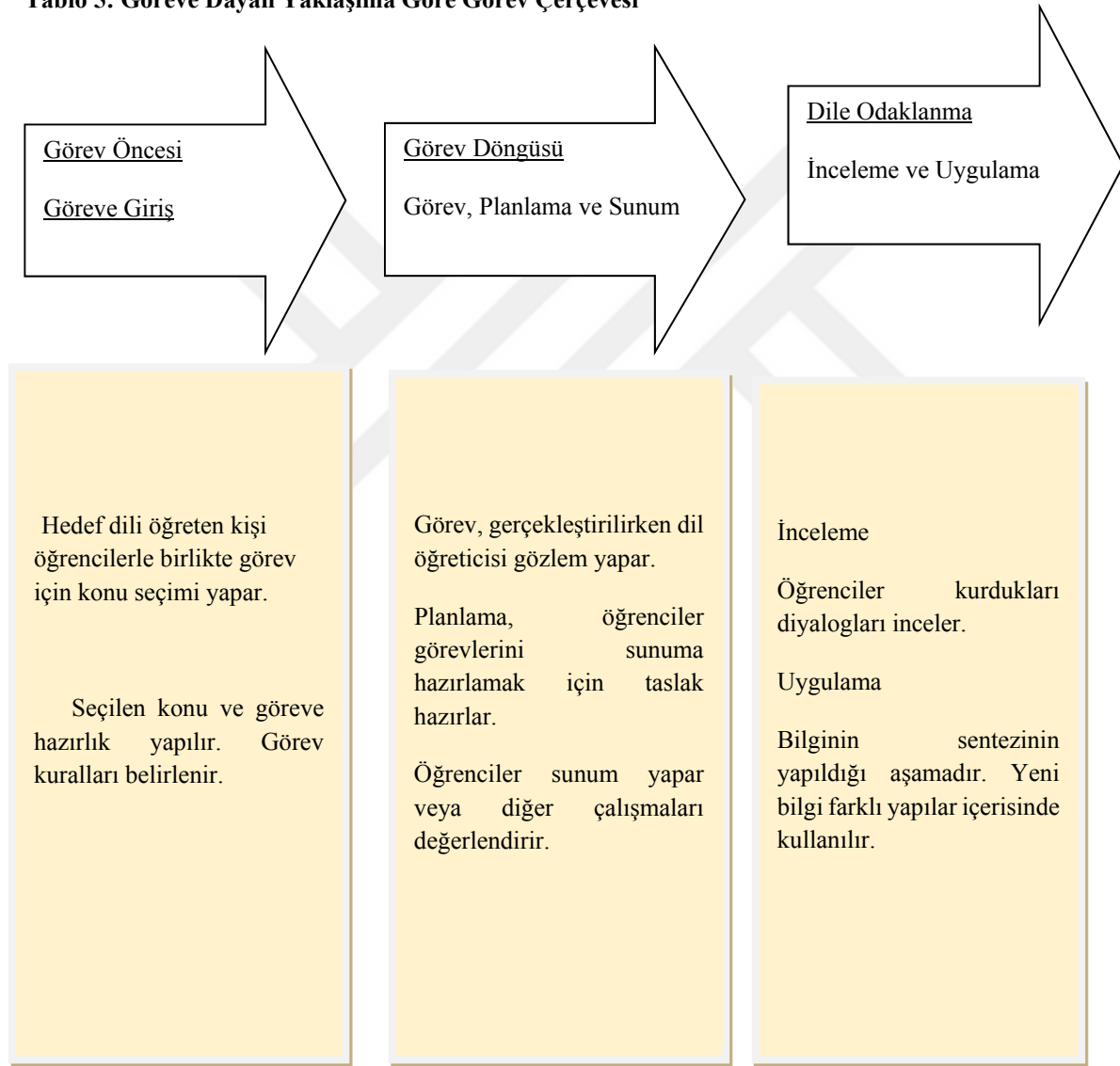
<u>Listeleme</u> : Öğrenciler konuya eklemeler yapar.
<u>Karşılaştırma</u> : Bu tür görevlerde kıyaslama yaparak benzer ve farklı yönler bulunacaktır.
<u>Sıralama ve Sınıflandırma</u> : Öğrenciler bu tür görevlerde mantıksal ve kronolojik sıralamalar yapacaktır.
<u>Problem Çözme</u> : Değerlendirme yapıp strateji geliştirdikleri görevlerdir.
<u>Kişisel Deneyim Paylaşımı</u> : Günlük yaşam içinden verilen görevleri oluşturur.
<u>Yaratıcı Görevler</u> : Grup çalışması gerektiren görevlerdir. İş birliği esastır.

Pica, Kanagy ve Falodun’ a göre görevler ise boşluk doldurmalardan, parçaları birleştirmelerden, karar verme, problem çözüme, görüş alışverişinde bulunmaktan oluşmaktadır.

2.8.3. Görevlerin Çerçevesi

Görevlerin çerçevesi alanında çok fazla araştırma yer almamaktadır. Willis, bu noktada en ayrıntılı çalışmayı ortaya koymuş ve görevleri üç ana bölümde incelemiştir. Bunlar; “görev öncesi”, “görev döngüsü” ve “dile odaklanma” öğeleridir. Görev çerçevesini hedef dili öğrenen bireyin ihtiyaçları belirleyecektir. Yabancı dil öğrenen bireylerin düzeylerine ve bireysel farklılıklarına görev süreleri ve çeşitleri belirlenmelidir. Karmaşık görevlerin anlaşılması durumunda bazı görevler gerçekleştirilmeden geçilebilir. Görevlerin somutlaştırılması ve farklı disiplinlerle desteklenmesi hedef dili öğrenen kitleyi olumlu yönde etkileyecektir (Willis, 1996: 56-57, Aktaran: Yorulmaz, 2009: 34). Willis’ in yapılandırdığı bu yöntemdeki “görev çerçevesi” ni şu şekilde tablolandırabiliriz:

Tablo 5: Göreve Dayalı Yaklaşım Göre Görev Çerçevesi



2.8.4. Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşler

Hedef dili öğrenenlerden sorumluluk bilincine sahip öğrencilerin en karmaşık görevlerle bile başa çıkabilme potansiyelleri oldukça güçlüdür. Öğrenciler bu yaklaşımla zamanı iyi kullanabilir. Görevin sunum ve araştırma evresinde daha az zaman geçirebilir ve görev kısmına daha çok vakit ayırarak daha hızlı tamamlayabilir. Hedef dili öğrenen böylelikle görev tabanlı dil öğretim yöntemiyle kendi öğrenmesini kendi planlayarak kendi zaman yönetimini tasarlayarak uygulamaya koyabilecektir (Carless, 2003: 495).

Yabancı dil bütünü bir parçası olan anlamlı görevlendirmeler yapıldığı takdirde öğrenci hedef dili başarılı bir biçimde öğrenebilecektir. Finch'e göre, hedef dili öğreticisi görev esnasında hiçbir öğrenciye müdahale etmemelidir. Her yabancı dil öğreneni kendi hızlarında görevi tamamlamalı ve öğretmen de gözlemci rolü ile bu aşamada yer almalıdır. Hedef dili öğrenenin görevi gerçekleştirirken kendini özgür hissetmesi ve motivasyonu çok önemlidir (Finch, 1999: 184, Aktaran: Yorulmaz, 2009: 42).

Görev dayalı dil öğretimi yönteminin çağdaş dil öğretim yöntemleri içerisinde farklı bir yere ve öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu öğretim yönteminde, dil öğreticisinin ve hedef dili öğrenenin konu seçimi, görev belirlenmesi ölçme ve değerlendirme kısımlarında iş birliğinde olmalarını gerektiren öğreneni merkeze alan bir dil öğretim yöntemidir. Bireysel farkındalık bu dil öğretimi yönteminde çok önemlidir, çünkü yabancı dil öğreneni kendi dil düzeyi ile görevin gerektirdiği dil düzeyi arasındaki farkı iyi analiz etmelidir. Bu analiz ise yine öğrenenin hedef dili öğrenmedeki çabasını arttırarak onu geliştirecektir (Yaylı, 2006: 449).

Yabancı dil öğreticilerinin görevlerin her aşamasında değişik sorumlulukları vardır. Yabancı dil öğretmeni gözlemci rolünde olsa bile her şey onun en uygun ve doğru rehberliğine bağlıdır. Öğrenciye hangi görevin verileceğinden o görevin uygulama aşamasına kadar hatta görevlerin gerçekleşmesi sırasında öğrenciyi izleyerek onları görev sonrasında en doğru bir biçimde yönlendiren en yetkili kişi bu öğretim yönteminde, öğretmendir (Yılmaz ve Kocaoğlu, 2017: 238).

2.9. Görev Temelli Dil Öğretim Yönteminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı

Dil öğretimi uzmanlık gerektiren bir bölümdür. Bundan dolayı alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmelidir. Özellikle yabancılarla Türkçe öğretimi ve ana dili çocuğuna Türkçe öğretimi alanlarının hedef kitle bakımından çok farklıdır. Bundan kaynaklı da alanında uzmanlığını yapmış öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gerekir. Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticinin tecrübesi, alanındaki yetkinliği doğrudan, dil öğretim sürecini etkilemektedir. Yabancılarla Türkçe öğretimi yapan uzmanın dili kullanma gücü ve güçlü rehberliği öğretim sürecinin hızını verimliliğini öğrenenin motivasyonunu belirleyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminde en zor gerçekleştirilen edinimlerden biri de konuşma becerisidir. Özellikle konuşma becerisinde yabancı dil öğreticisinin yeri farklıdır. Konuşma becerisinin gelişiminde model alınan hedef dil öğreticisidir. Öğrenci dili en çok Yabancı dil öğreticisinden duyup taklit yoluyla sözcüklerin telaffuzunu gerçekleştirmeye çalışacaktır. Bu noktada hedef dil öğreticisinin diksiyonu ve o dildeki hakimiyeti yabancı dil öğrenenin konuşma becerisinin edinim sürecini belirleyen en önemli yapı taşı oluşturmaktadır.

Birey yaşadığı çevre içerisinde belirli bir role sahiptir ve bu rolü ikili ilişkiler çerçevesinde yürütmektedirler hem bu ikili ilişkileri sürdürme de hem de bireylerin kendilerini ifade etme noktasında konuşma becerisindeki yetkinlikleri önemlidir (Emir, 1986:290).

Konuşma eylemi içerisinde hızlı düşünmeyi, anlık etki tepkiyi, harekete geçmeyi, uyarıcıya anında dönütü barındırdığı için Görev Temelli Öğretim yöntemi aracılığıyla geliştirilmesi uygundur. Konuşma becerisinin doğasına en yakın yöntem görevleri günlük hayatın içinden seçen ve daha çok güncel dilin kullanılmasını hedefleyen Görev Temelli yaklaşımdır.

Richards ve Rodgers (2001: 224, Aktaran: Yorulmaz, 2009: 25)' a göre Göreve Dayalı öğretimin özellikleri şunlardır:

1. Süreç odaklıdır.
2. Amaçlı etkinlikler görevleri oluşturur
3. Yabancı dil öğrenenleri dili uygulamalarla ve görevlerle iletişimsel yaklaşım çerçevesinde edinirler.
4. Etkinlikler ve görevler sınıf içi ve sınıf dışı olarak verilebilir ve gerçekleştirilir.
5. Göreve Dayalı bir planın etkinlik ve görevleri basitten zora doğru planlanır.
6. Görevin zorluğunu birçok faktör belirler. Bu faktörlerin başında öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyi gelir.

Konuşma becerisi de sonuç değil süreç odaklı öğrenenin aktif olmak zorunda olduğu bir dil beceri alanıdır. Göreve dayalı öğretimin özellikleriyle konuşma becerisinin gelişim sürecindeki özellikleri birbirini desteklemektedir.

2.10. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde Göreve Dayalı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili lisansüstü çalışmalardan ve araştırmalardan söz edilecektir.

Yorulmaz (2009) “Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları” tezinde önde gelen en büyük sorunun ortak bir program doğrultusunda çalışılmaması olduğu görüşündedir. Her öğretim kurum ve kuruluşlarının öğretme aşamasında bireyin hazır bulunuşluluğundan hareketle öğretim gerçekleştirdiğini ve her öğretimin farklı bir yol izlediğini saptamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans eğitimi olmayışı alanda çalışan öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımları tanımayıp çalışmalarını bu yönde sürdürememelerini ortaya çıkarmaktadır der. Alanında yetkin olmayan öğretmen de yeterli ve etkili öğretimler gerçekleştiremeyeceğini söyler.

Erdem ve Memiş (2013) “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler” adlı makalelerinde bütün dillerin kendilerine has anlam, şematik ve ses özelliklerinin olduğunu ve bu yüzden her dil için ayrı bir öğretim yöntem ve tekniği oluşturulması gerektiği görüşüne varmıştır. Bu görüşten hareketle bireyin tek ve biricik olduğu farklı millet ve toplumların özellikleri dikkate alınarak öğretim gerçekleştirilmelidir görüşü vurgulanmalıdır.

Mclaughlin (2001) Kore Andong Ulusal Üniversitesi İngilizce programında var olan programı Göreve Dayalı Öğrenme kıstasları ile ele almıştır. Bu değerlendirmede öğretmenlere ve öğrencilere farklı anketler uygulamıştır. Uyguladığı anketten ulaştığı sonuçlar şu şekildedir:

Olumlu sonuçlar:

1. “Program hedef dili öğrencilerden çözümlenmeler istemektedir.
2. Hedef dilin ana dili ile yürümesi ve ilerlemesi için bir ön görev ve son görev oluşturmuştur.
3. Öğrencilere dili etkili ve verimli şekilde kullanmaları için yeterli imkân ve şartları oluşturmuş zaman tanımıştır.
4. Öğrencilerin hazır bulunmaları göz önünde bulundurulmuştur.
5. Bu programda öğrencilere yapabilecekleri ya da anlamlandırabilecekleri görevler verilmiştir.
6. Derse etkili katılım gerçekleştirilmiştir.
7. Dersin işlenişindeki yalınlık ve gerçeklik arasındaki bağ önemsenmiştir.
8. Yapılan sene sonu sınavları Göreve Dayalı Öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde yapılmıştır.

Olumsuz sonuçlar ise şunlardır:

1. Yazıya dayalı iletişim ve bir ürün ortaya koyan göreve az yer verilmiştir.

2. “Andong programı dil merkezi” çalışanlarının Göreve Dayalı Öğrenme ilkelerini anlamadığı ve uygulamaya dökemediği görülmüştür.

3. Sene sonu sınavları yapılmasına rağmen ara sınavlara gereken önem verilmemiş ve öğrencilere verilmesi gereken dönüt ve düzeltmeler verilmemiştir (Aktaran: Yorulmaz, 2009: 68).

Zhang yönetiminde 1994 yılında Avustralya Monash Üniversite' sinde yapılan Göreve Dayalı Öğrenme projesinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Göreve Dayalı Öğrenme dil öğrenmede başlangıç seviyesinde olan bireyler için faydalıdır. Öğrenciler dersin işlenişi, planlanması ve yürütülmesinde aktif görev aldıkları için ders eğlenceli hale gelecektir. Dil öğretiminde kullanılan tümevarım yöntemi öğrencilerde dil farkındalığı oluşturmaktadır. Süreç içerisinde aktif olan öğrencilerin sorumluluk bilinci oluşacaktır.

Göçer (2017) “Görev Temelli Öğrenme Yönteminin Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı, Özellikleri ve İşlevleri” adlı makalesinde Görev Temelli Öğrenme etkinliği esnasında öğrencilerle beraber görevin seçilmesini önerir. Yeni görevler oluşturulması, öğrenme öğretme ortamının ayarlanması, konuşma metinleri ve karşılıklı konuşma alıştırmalarının yapılmasının önemini vurgular. Bu durum Öğrencilerde dili etkili ve verimli kullanmada tecrübe kazanmalarını sağlamaktadır görüşündedir. Öğrenme ortamında sorumluluk alan öğrenci görevleri yerine getirirken belirli bir düzen içerisinde aynı zamanda iletişimsel becerileri aktif şekilde kullanır. Üst düzey becerileri kullanan öğrenci üst düzey öğrenmeler gerçekleştirir sonucuna varmıştır.

Demet Yaylı (2005) “Göreve Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Farkındalığı Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Dil Bilgisine İlişkin Görüşleri” doktora tezi çalışmasında görevin belirlenmesinden son aşamasına kadar öğretmen rehberliğinin önemini üzerinde durmuş ve Göreve Dayalı yaklaşımla öğrencilerde deneyime bağlı kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğini tespit etmiştir.

Derya Yaylı (2004) “Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması Ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” doktora tezinde öğrencilere ilgi duymadığı alanlarda görevler verildiğinde güdülenmenin eksik kaldığını ve motivasyonun düştüğünü belirterek öğretmen faktörünün ve alan uzmanlığının önemini vurgulamıştır.

Barış Kasap (2005) “Göreve Dayalı Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkinliği” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin ve öğrencilerin Göreve Dayalı Yaklaşımına yönelik tutumlarının pozitif olduğunu tespit etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olacak araştırmada tarama (survey) modeli kullanılacaktır. Tarama modeli araştırma konusu ile ilgili var olan durumu belirlemek ve incelemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2012: 7). Bu yöntem kullanılarak Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi aracılığıyla özellikle başlangıç düzeyinde konuşma eğitiminin nasıl geliştirileceği değerlendirilecektir.

Bu çalışmada betimsel analiz yapılırken araştırma verileri konulara göre genelden özele doğru sıralanmış temel ve alt başlıklara ayrılmıştır. Sıralanan konular birçok kaynak taranarak özetlenmiştir. Birincil kaynaklardan bilgiler edinilip yorumlanarak aktarılmıştır. Kavramlar arasındaki neden sonuç ilişkisi belirlenmiştir. Konular ilişkilendirilerek birbirine bağlanmıştır.

Çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında tüm veriler analiz edilerek çalışmanın kuramsal temelleri değerlendirilmiş oluşturulan bilgiler sentezlenerek yeni uygulama alanları oluşturulmuştur.

Bu araştırmada;

-Öncelikle problem durumu belirlenmiş ve bu problem durumu ile ilgili alan yazındaki düşünceler ortaya konmuştur.

-Genelden özele doğru problem durumu ele alınmış temel ve alt başlıklar buna göre şekillendirilmiştir. Sonuç ve öneriler kısmında dil öğreniminde kullanılan teknik ve yöntemler tümevarımsal olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın sonunda yöntemin konuşma becerisi alanında uygulanmasına yönelik Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi' nin uygulandığı örnek teşkil edecek konuşma becerisi uygulama etkinliklerine yer verilmiştir.

3.2. Sınırlılıklar

Araştırma:

1. Dil öğretim yöntemleri
2. Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler
4. Görev Temelli Dil Öğretimi aracılığı ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle sınırlı tutulacaktır.

BULGULAR VE YORUM

4.1. Konuşma Becerisinin Gelişiminde Görev Temelli Yöntemin Kullanıldığı Dil Düzeylerine Göre Geliştirilmiş Etkinlik Örnekleri

Bireylerin çoğunluğu topluluk önünde konuşmaktan çekinmektedir. Bu çekingenlik zaman zaman korkuya ve utanca yerini bırakır. “Amerika’da yapılan araştırmalar, Amerikan halkının %75’ inin topluluk önünde konuşma korkusu olduğunu ortaya koymaktadır.” (Arıkan, 2004: 157).

“Zaten çekinilen bir işi yaparken çalışmaya, kolay (basit) örneklerden başlamak bu çalışmadan beklenen verimi artıracaktır. Çalışmalar ilerledikçe öğrenciler konuşma becerilerinin geliştiğini fark edecekler ve daha kapsamlı konuşma uygulamalarına katılabileceklerdir” (Doğan, 2009: 192).

Sürekli pratik edilen beceriler gelişir. Uygulama basamağı ağır basan Göreve Dayalı Yöntemin göre de dil pratik yapılarak günlük hayattan uzaklaşmadan verilen işlerle öğrenilir.

“Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır” (Richards, 2003: 2).

Tablo 6: Konuşma Becerisinin Gelişiminde Görev Temelli Yöntemin Kullanıldığı Dil Düzeylerine Göre Geliştirilen Etkinlik Örnekleri

1.Etkinlik

Etkinlik Adı:	Duyularına Tercüman Ol
Etkinliğin Dil Düzeyi:	Başlangıç Düzeyi
Görev Öncesi:	Öğretmen öğrencilerden her duygu durumunu yansıtan (neşeli, somurtkan, kızgın, şaşkın, üzgün vb.) suratların temsili olacak şekilde yüz şeklinde kesilmiş yuvarlak kartonlar hazırlamalarını ister. Bu kartonları küçük çatalara zımbalayarak pankartlar oluşturup sınıfa getirmelerini söyler.
Görev:	Öğretmen öğrencilerin hazırladığı pankartları sınıfta sergileyerek öğrencilerden hazırladıkları her bir pankartla ilgili cümleler kurmalarını ister.

Planlama: Öğretmen pankartlar için gerekli malzemelerin listesini yazar ve nasıl oluşturacaklarına dair örnek bir uygulama gösterir. Görev süresi öğretmen rehberliğinde öğrencilerle birlikte belirlenir.

Sunum: Her öğrenci kurdukları cümleleri uygun pankartla eşleştirerek sınıfta sunar.

İnceleme: Öğretmen diğer öğrencilerle birlikte sahnedeki grubun hedef dilin yapılarını nasıl kullandığını not alarak izler ve değerlendirmeler yapar. Tüm öğrencilerde bu yöntemi kullanarak öğretici değerlendirmesi yapılır. Görev raporları oluşturulur.

Uygulama: Tüm öğrencilerin değerlendirmesi yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilerin hedef dilin yapılarının doğru kullanımı açısından değerlendirerek görev raporlarını dilbilgisi açısından inceler. Telaffuz ve vurgu tonlamalar ayrı bir başlık altında değerlendirilir. Öğretmen tarafından örnek uygulamalar gösterilerek dil kullanımı ve diksiyon eğitimi pekiştirilir.

2.Etkinlik

Etkinlik Adı:

Şarkılarla Konuşuyorum

Etkinliğin Dil Düzeyi:

Orta Düzey

Görev Öncesi:

Öğretmen iki farklı türden şarkı seçer. Şarkının dinletilmesi için gerekli materyalleri sağlar. Şarkı türlerinden birisi hüzünlü bir diğeri ise neşelidir.

Görev:

Öğrenci bu etkinlikler sırasında hazırlıksız konuşmalar yapacaktır. İki farklı türden şarkı öğrenciye dinletilir. Öğrenciler şarkılarla o an karşılaştıkları için dinledikten sonraki hissettiklerini sınıfla paylaşır. Öğrenciler birlikte çalışabilecekleri ekip arkadaşlarını seçerek gruplar oluştururlar. Öğretmen şarkıları tüm öğrenciler hazırlıksız konuşmalarını tamamladıktan sonra tekrar dinletir ve şarkıların sözlerinden esinlenerek kısa bir hikâye oluşturmalarını ister.

Planlama: Drama çalışmasının düzenli bir biçimde yürütülmesi için öğretmen kurallar belirleyerek rehberlik eder. Öğretmen grup çalışmasının aksamadan yürütüldüğünden ve grup üyelerinin eşit görev dağılımı yaptığından emin olur.

Sunum: Her grup şarkılardan yola çıkarak oluşturdukları metni rol oynama yöntemiyle sahnede sunarlar.

İnceleme: Öğretmen diğer gruplarla birlikte sahnedeki grubun hedef dilin yapılarını nasıl kullandığını not alarak izler ve değerlendirmeler yapar. Tüm gruplarda bu yöntemi kullanarak hem öğretici hem de akran değerlendirmesi yapılır. Görev raporları oluşturulur.

Uygulama: Tüm grupların değerlendirmesi yapıldıktan sonra öğretmen tüm grupları hedef dilin yapılarının doğru kullanımı açısından değerlendirerek görev raporlarını dilbilgisi açısından inceler. Telaffuz ve vurgu tonlamalar ayrı bir başlık altında değerlendirilir. Öğretmen tarafından örnek uygulamalar gösterilerek dil kullanımı ve diksiyon eğitimi pekiştirilir.

3.Etkinlik

Etkinlik Adı:	Büyük Düşünürleri Tanıyorum
Etkinliğin Dil Düzeyi:	Üst Düzey
Görev Öncesi:	Öğretmen çalışma öncesinde evrensel nitelikte olan birkaç düşünür seçer. Onlarla ilgili materyallerini hazırlar ve araştırmalarını yapar.
Görev:	Öğretmen öğrenci çalışma gruplarının oluşturulmasına rehberlik eder. Her gruba belirlediği düşünürlerden birini seçmesini söyler. Düşünürün hayatı ve eserleri resmi vb. başlıklar oluşturarak bu başlıkların gruplar tarafından çalışılmasını ve bu çalışmanın sonunda her düşünürü ait o düşünürün hayata bakış açısını yansıtan bir cümle belirlemelerini ister. O cümleden hareketle sürenin grup tarafından belirlendiği drama çalışmaları yapılır.
Planlama:	Gruplar araştırma sürelerini öğretmen rehberliğinde belirlerler. Drama çalışmasının düzenli bir biçimde yürütülmesi için öğretmen kurallar belirleyerek rehberlik eder. Öğretmen grup çalışmasının aksamadan yürütüldüğünden ve grup üyelerinin eşit görev dağılımı yaptığından emin olur.
Sunum:	Gruplar araştırmalarından yola çıkarak buldukları cümlelerin hangi durumda kullanıldığına dair senaryolarını rol oynama yöntemiyle sahnede sunarlar.
İnceleme:	Öğretmen diğer gruplarla birlikte sahnedeki grubun hedef dilin yapılarını nasıl kullandığını not alarak izler ve değerlendirmeler yapar. Tüm gruplarda bu yöntemi kullanarak hem öğretici hem de akran değerlendirmesi yapılır. Görev raporları oluşturulur.
Uygulama:	Tüm grupların değerlendirmesi yapıldıktan sonra öğretmen tüm grupları hedef dilin yapılarının doğru kullanımı açısından değerlendirerek görev raporlarını dilbilgisi açısından inceler. Telaffuz ve vurgu tonlamalar ayrı bir başlık altında değerlendirilir. Öğretmen tarafından örnek uygulamalar gösterilerek dil kullanımı ve diksiyon eğitimi pekiştirilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Literatür taramalarında görülmüştür ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en büyük problemlerinin başında sınırları alan uzmanlarının ortak görüşüyle çizilmiş bir müfredatının olmayışıdır (Yorulmaz, 2019: 99). Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ve kurumların çoğu bireysel hareket etmekte ve öğretimi bireysel uygulamalarla gerçekleştirmektedirler.

Yabancılar Türkçe öğretimindeki en önemli sorunlardan bir diğerini de Yabancı dil olarak Türkçe öğreticisinin alandaki uzmanlığı ve eğitim yeterliliği

oluşturmaktadır. Dil öğretiminin alan içi uzmanlık gerektirdiği gerçeği birçok birey ya da kurum tarafından ihmal edilmiştir. Özellikle konuşma becerisinin gelişiminde kazanımların hedefe ulaşması için yabancı dil öğreticisinin alanında uzman, diksiyonu düzgün, Türk dilinin yapısına hâkim öğretmenlerden seçilmesi gerekmektedir.

Yorulmaz (2009: 99) çalışmasında “Türkçe Öğretmenliği” lisans mezununu bile bu alanın dışında görmektedir. Ana dil öğretimi ve yabancı dil öğretimindeki farklılıklar düşünüldüğünde bu çok yerinde bir tespittir fakat bu bölümün lisans bölümü olmadığı düşünüldüğünde en yakın lisans alanının yine Türkçe öğretmenliği olduğunu söyleyebiliriz. Ne yazık ki günümüzde bu alanda çalışan eğitimci ve araştırmacıların çoğu farklı lisanslarda olmalarına rağmen bu bölümde istihdamları sağlanabilmektedir. Bu durumda alandaki donanımlı eğitimcilerin niceliğini, çalışmaları niteliğini ve eğitim öğretim faaliyetlerini ve hazırlanan materyallerin içeriğini doğrudan etkilemektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanında materyal kısıtlılığı vardır. Bu materyal kısıtlılığı öğretim sürecini, öğrenciyi ve ders işlenişini doğrudan etkilemektedir. Yeni dönemde hızla gelişen bir alan olmasından kaynaklı alan yazındaki bilimsel çalışmaların miktarı yeterli olmamakla birlikte gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenci merkezli çağdaş bir yöntem olan Göreve Dayalı Dil Öğretim yöntemi merkeze alınarak görevler oluşturulduğunda materyal çeşitliliğinin artacaktır.

Görevler seçilirken gerçek hayata dair olmasına dikkat edilmelidir. Yabancı dil öğreneni seçilen görevler aracılığı ile hem dili öğrenmeli hem de hayatta işine yarayabilecek işlevsel bilgiler edinmelidir (Izadpanah, 2010: 49-50).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Görev Temelli Öğrenme uygulamaları aracılığı ile iş birlikli çalışmalar yapılması, yabancı dil öğreneni günlük hayata hazırlamakla kalmayıp iletişimsel yeteneklerini de destekleyerek geliştirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde görev temelli öğretiminde görevler gerçek yaşam görevlerinden seçilmelidir. Böylece hazırlanan etkinlikler aracılığıyla hedef dilin kültürü de öğrenen tarafından edinilmiş olacaktır.

İletişimsel yaklaşımının ışığında gelişmiş olan Göreve Dayalı Dil öğretim yöntemi görev öncesi görev esnasında ve görev sonrası sunum bölümleriyle öğrenciyi süreçte sürekli aktif kılarak ve kişilerarası etkileşimi gerekli kılan görevler vererek öğrencinin dil ediniminin yanında iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Özellikle teknoloji çağında kişileri ekranlar olmadan yüz yüze iletişim kurmaya teşvik eden Görev Temelli Dil Öğretim yöntemi bu yönüyle de çağdaş yaklaşım yöntemlerinin birçoğundan ayrılmaktadır.

Görev Temelli Dil Öğretim yönteminin en büyük avantajı dil öğrenene hedef dilde düşünmeyi yani meta bilişsel düşünmeyi görevler aracılığıyla kazandırabiliyor olmasıdır. Aynı zamanda bu yöntem öğrenciye en kısa zamanda birçok beceriyi kazandırır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Görev Temelli Öğretim yöntemi grup çalışmaları aracılığıyla öğrencilere verilen görevlerin tamamlanması esasına dayanır. Bu zorunluluk olarak öğreneni hedef dilde iletişim kurmaya maruz bırakır. Göçer (2017: 325)' inde çalışmasında belirttiği gibi Dil öğrenenin ihtiyaçlarına ve istekliliklerine göre oluşturulan görevlerde pazar yerinde, sinemada, bankada, markette geçen diyaloglar ve görevler hedef dilin öğrenilmesi açısından yabancı dil öğretimini eğlenceli hale getirerek öğrenene günlük hayatta avantajlar sağlamaktadır.

ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmaya yönelik tespitlere, ortaya çıkan sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulama alanındaki eğitimlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yabancı dil öğretimi alanında Türkiye ve Dünya ülkelerinde Türkçenin öğretilmesi aşamasında çalışan öğretmenlerin akademik bilgi ve donanımları sorgulanmalıdır. Özellikle bu alanda çalışan eğitimcilerin lisans mezuniyet alanları bu alandaki yetkinliklerini de belirlemede önemli bir faktördür. Bu alanın lisans bölümünün oluşturulması bu alandaki nitelikli eğitimcilerin ve uzmanların yetişmesini sağlayacaktır (Yorulmaz, 2009: 100).

Öğrenilen dilin doğru kullanması, konuşulması, telaffuz becerisi açısından öğreticinin alandaki yetkinliği ve diksiyonu çok önemlidir. Dili öğrenen kişi o dile dair kuralları ve dilin fonetik yapısını eğitimciden edineceği için hitabeti güçlü öğretmenler ile çalışılmalıdır. Şu an hali hazırda alan içerisinde görev yapan bütün öğretmenlerin yeterlilik durumu araştırılmalıdır. Çünkü alanında yetkin, başarılı, ileriye dönük aynı zamanda öğretim esnasında çağdaş yöntem ve yaklaşımları kullanmayan öğretmen nitelsiz öğretim gerçekleştirilecek ve öğrenen de bu durumdan olumsuz yönde etkilenecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların yurtiçinde ve yurtdışında sayılarını arttırarak uygulamaya yönelik dil politikaları ve öğrenen merkezli öğretim programları belirlenmelidir. Bunları belirlemede alan uzmanları yıllardır bu alanda sahada çalışan öğreticilerden öğretim üyelerinden bir kurul oluşturulmalı ve bu alan daha sistematik bir biçimde geliştirilerek ilerlemelidir.

Dil düzeylerine göre öğrenim kazanımları Avrupa Dil Portfolyosu' nun belirlediği ölçütlere göre alan uzmanlarının ortak görüşleri alınarak yeniden oluşturulabilir ve konuların bu kazanımlar ışığında dil düzeylerine göre eşit olarak dağılımı gerçekleştirilebilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanında Avrupa Konseyinin belirlemiş olduğu Avrupa Dil Portfolyosuna uygun dil öğretimi gerçekleştirildiği takdirde merkezi olarak sınırları çizilmiş ortak bir programdan herkes tarafından uygulanmış olacaktır. Görev

Temelli Dil Öğretim yöntemi ise tüm süreçleriyle bu portfolyoya uygun çağdaş bir yöntem olarak öğrenenin ve öğreticinin ihtiyaçlarını karşılayacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeylerine göre düzenlenmiş kelimelerden oluşan “sözlük çalışması” yapılabilir. Türkçe'nin sözcüksel dağılımı Avrupa Dil Portfolyosunun belirlediği dil düzeylerine göre A1-A2-B1-B2-C1-C2 şeklinde yapılarak tasnif edilirse materyal hazırlanması ve bilgi kirliliğinin önüne geçilmesi açısından çok faydalı olacaktır.

Dil öğretiminde yöntem çalışmaları ve bu yöntemlerin dil beceri alanlarına yönelik uygulama örnekleri arttırılmalıdır (Yorulmaz,2009: 100). Bunlar sahada çalışan eğitimler için materyal çeşitliliği sağlanması açısından önemlidir.

Uygulama Yapan Eğitimlere Yönelik Öneriler

Dil öğretilirken öğrenci merkeze alınmalı ve bu süreci kendilerinin yönetmeleri sağlanmalıdır.

Dil öğretiminde öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı unsurları ayrı ayrı değil bir bütün olarak düşünülmelidir.

Sınıf ortamı dil edinimine uygun bir biçimde düzenlenmeli uygun eğitim öğretim materyalleriyle süreç desteklenmelidir.

Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde benzetim, rol oynama ve drama etkinliklerine yer verilerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri aktif hale getirilmelidir.

Her birey ikinci bir dil edinebilir bu süreçte önemli olan bireylerin yaş, zekâ, cinsiyet, eğitim düzeyi, gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak materyal ve yöntem seçimi gerçekleştirilmelidir.

Göreve Dayalı Öğretim; bir iletişim modeli olduğu için diğer iletişimsel yöntemlerle de sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda desteklenebilir. Dikkat edilecek husus öğrenci

ihtiyacına yönelik yöntem seçmek olacaktır (Tütüniş, 1997: 24). Özellikle yabancı dil öğretiminde çocuk yetişkin ayrımı olmaksızın bilse bile telaffuz noktasında yanlış yapma korkusu konuşma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Göreve Dayalı öğretim yönteminin uygulandığı dil düzeyleri açısından homojen olan sınıflarda yöntem iletişimsel merkezli olduğu için bu korkunun üstesinden gelinebileceğini çalışmalar ışığında söyleyebiliriz.

Görev Temelli Öğretimle Yabancılarda konuşma becerisi geliştirilirken görevler hedef dili öğrenen tarafından gerçekleştirilirken kullanılan dilde çok önemlidir. Süreçte Yaşayan Türkçe kullanılmalıdır.



KAYNAKÇA

Açık F (2008) *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* bildirisini. (Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa).

Aksan D (2000) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Türkçe*. (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).

Arıkan M (2004) *Nitelikli İnsan*. (Bilge Yayıncılık, İstanbul).

Aykaç N (2009) *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri (2)* (Natürel Yayıncılık, Ankara).

Barın E (1994) *Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu*. *Dil Dergisi* (17):54.

Brown D (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Longman, San Fransisco).

Büyükaragöz S ve Çivi C (1997) *Genel Öğretim Metotları* (Öz Eğitim Yayınları, İstanbul).

Büyükkız K (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1.Baskı Grafiker Yayınları, Ankara).

Büyükkız K (2014) *Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (25): 203-213.

Büyükköztürk Ş (2012) *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Carless, David R (2003) *Factors in the Implementation of Task-Based Teaching in Primary Schools* (31): 485-500.

Chomsky N (2001) *Dil ve Zihin*. Çeviren: Ahmet Kocaman (Ayraç Yayınevi, Ankara).

Çelik F (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (1. Baskı Grafiker Yayınları Ankara).

Çetinkaya G ve Altıparmak M (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (1. Baskı Grafiker Yayınları Ankara).

Çilenti K (1984) *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. (Kadıoğlu Matbaası, Ankara).

Çoban A (2008) *Temel Kavramlar, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Demir K ve Özdemir A (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanındaki Bilimsel Makalelere Bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/14*, p. 105-120

Demircan Ö (2005) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (Der Yayınları, İstanbul).

Demircan Ö (2013) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (Der Yayınları, İstanbul).

Demirel Ö (1993) *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. (Usem Yayınları, Ankara).

Demirel Ö (1997) *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. (Usem Yayınları, Ankara).

Demirel Ö (1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (MEB Yayınları, İstanbul).

Demirel Ö (2003) *Türkçe Öğretimi*. (Pegem A Yayıncılık, Ankara).

Demirel Ö (2008) *Yabancı Dil Öğretimi* (4.Baskı Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Demirel Ö (2012) *Yabancı Dil Öğretimi*. (Pegem Yayıncılık, Ankara).

Demirel Ö (2014) *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. (8. Baskı Pegem Akademi Yayınları, Ankara).

Doğan C (2012) *Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. (2. Baskı Ensar Neşriyat, İstanbul).

Doğan Y (2009) Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış (7)1*: 185-204.

Ellis R (2009) Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings. *Part of the Oxford Applied Linguistics Series*.

Emir S (1986) Örneklerle *Kompozisyon Yazma Sanatı*. (Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul).

Emiroğlu S (2013) *Yabancılar için Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (Grafiker Yayınları, Ankara).

Erden M (1998) *Eğitime Giriş*. (Alkım Yayınevi İstanbul).

Furuta J (2002) Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use. (41): 32.

Gordon T (1997) *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Çeviren: Aksay E (Sistem Yayıncılık, İstanbul).

Göçer A (2009) Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies* (4) 8:1288-1313.

Göçer A (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1. Baskı Grafiker Yayınları Ankara).

Göçer A (2015) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (17)2: 21-36.

Göçer A (2017) Görev Temelli Öğrenme Yönteminin Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı, Özellikleri ve İşlevleri. *International Journal of Language Academy Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı* April p (5)2: 313-328.

Gün M (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (1. Baskı Grafiker Yayınları, Ankara).

Güneş F (2011) Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (8)15: 123-148.

Gür H (1995) Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sorunu. *Dil Dergisi* (28): 34.

Gür H (1996) Dil Öğretim Yöntemleri: Sessiz Yöntem. *Dil Dergisi* (42): 36.

Güzel A (2010) *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* (2.Baskı Öncü Basımevi, Ankara).

Halliday M ve Hasan R (1989) *Language, Context And Text: Aspects Of Language In A Social Semiotic Perspective* (Oxford university Press).

Hengirmen M (1993) Türkiye’ de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurumlar ve Eğitim Araçları. *Dil Dergisi* (11)5: 8.

Hengirmen M (1994) Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi. *International Journal of Applied Linguistics*. (Engin Yayınları, Ankara).

Hengirmen M (2006) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yönetimi* (2.Baskı Engin Yayınevi, Ankara).

Izadpanah Siros (2010) *A Study On Task-Based Language Teaching From Theory To Practice*. *US-China Foreign Language* 8(3): 47-56.

Jeon J and Hahn, Jung-won (2006) Exploring EFL Teachers’ Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. *Asian EFL Journal Quarterly* (8)1: 123-143.

Kavcar C (1997) *Türkçe Öğretimi* (Engin Yayınevi, Ankara).

Kızılaslan İ (2010) *Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık*. (Milli Eğitim).

Köksal D ve Pestil A (2014) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).

Köksal D ve Varışoğlu B (2014) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Krashen S D (1981) *Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press (UK, Oxford).

Krashen S D ve Terrell T (1983) *Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press (UK, London).

Krashen S D (1982) *Second Language Acquisition Theory: In Principles and Practice In Second Language Acquisition and Second Language Acquisition*, Pergamon Press (UK, London).

Larsen-Freeman D (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. (Oxford American English).

Memiş M ve Erdem M (2013) *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(9): 297-318.

McLaughlin J (2001) *A task – based program in Korea: a case analysis*. 1(1): 1-22.

Nunan D (2004) *Task Based Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library. (Cambridge University Press, Cambridge).

Richards J C ve Rodgers T S (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. (Cambridge University Press, New York).

Richards J C ve Rodgers T S (2007) *Approaches and Methods in Language Teaching*. (Cambridge University Press, New York).

Stern H (1991) *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. (Oxford University Press, Oxford).

Swain M ve Lapkin S (2001) ‘*Focus On Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects*’ in M. Bygate; P. Skehan; M. Swain (Eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman (London, UK).

Şahin A (2014) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (1. Baskı Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Tarcan A (2004) *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. (Nobel Yayıncılık, Ankara).

Tütüniş B (1997) *Task-based ELT syllabus and its impact on acquisition and learning*. (Dil Dergisi (51): 24.

Uçak S ve Gökçü E (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri: *Journal of Turkish Language and Literature* (1)2: 221-228.

Ungan S (2006) Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (15): 217-226.

Wang C (2006) Designing Communicative Tasks for College English Courses: *A Dissertation Submitted as a Partial Fulfillment for the Degree of M.A. in English Language at Literature*. School for Foreign Languages and Literature (Chongqing University and Yangtze Normal University, China).

Willis D (1996) Accuracy, Fluency and Conformity. İn: J. Willis & D. Willis, eds. *Challenge and Change in Language Teaching*, MacMillan Publishers Limited. (Oxford, UK).

Yaylı D (2006) The Effects of Task-Based Learning on Male and Female Learners Proficiency and Noticing. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (15)1: 449-468.

Yıldırım A ve Şimşek H (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı Seçkin Yayıncılık, Ankara).

Yıldız C (2010) *Yeni Öğretim Programlarına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. (3.Baskı Pegem A Yayıncılık Ankara).

Yıldız M (2012) Teaching Grammar through Task-Based Language Teaching to Young EFL Learners (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun).

Yıldız Ü ve Tunçel H (2012) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (2. Baskı Pegem Akademi, Ankara).

Yılmaz F ve Kocaoğlu İ (2017) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Yaklaşımı Kullanmaya Yönelik Etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching* (5)3: 234-248.

Yorulmaz M (2009) Göreve Dayalı Öğretim Yöntemini n Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne).

Zorbaz K (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1. Baskı Grafiker Yayınları, Ankara).

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Meltem Şahin
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi : BATMAN, 1991
El-mek : meltemmmsahin@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Bölüm	Mezuniyet Tarihi	Kurum
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	2014	Ege Üniversitesi

Bilimsel Yayınlar

Yeni Hitit Ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinin A1-A2 Düzeylerinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Dinleme Becerileri Çerçevesinde Değerlendirilmesi (1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni 17-19 Mayıs 2017 - Bursa, Türkiye)

Türkçe- Arapça Ortak Atasözleri ve Deyimlerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Değerlendirilmesi (II. Uluslararası Gerçek Ve Umut Arasında Suriyeli Mülteciler Sempozyumu, 20-22 Ekim 2017 - Adıyaman, Türkiye)

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Dil Bilgisi Konularının Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi (Usos-2017 Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi 18-24 Eylül 2017-Endülüs, İspanya)

Seminer ve Kurslar

Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni, 2016, Bursa Uludağ Üniversitesi

Ankara TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Kursu, Ağustos 2016, İzmir

Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı, Kasım 2016, Antalya

Yaratıcı Drama Eğitici Eğitimi Sertifika Kursu 2018, İzmir