



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN
METOT/ POST-METOT ALGISI**

Nazan CANBULAT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN METOT/ POST-
METOT ALGISI

Nazan CANBULAT

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

KABUL VE ONAY

Nazan Canbulat tarafından hazırlanan “Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Metot/ Post-Metot Algısı” başlıklı bu çalışma, 03/02/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

[İmza]

Doç. Dr. Mehmet KARA (Başkan)

[İmza]

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ (Danışman)

[İmza]

Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus Koç

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (¹)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (²)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (³)

28.02.2020

Nazan CANBULAT

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

28/02/2020

Nazan CANBULAT

TEŞEKKÜR

Bu tezi yazmak benim için oldukça zor bir süreç olmasına rağmen aşağıda belirteceğim değerli insanların desteği, rehberliği ve çok kıymetli teşvikleri ile tamamlamayı başardım. Bu hikâyeyi paha biçilemez destekleri ile bitirmeme yardımcı olan herkese minnettarım.

Her şeyden önce çalışmamın her adımında gösterdiği sabır, anlayış, değerli rehberlik ve verdiği sürekli destek için değerli hocam Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ'a en derin şükranlarımı sunmak istiyorum. Birçok alandaki bilgi ve becerilerini ve bu tezin yazılmasında gösterdiği sabrı ve verdiği desteği her zaman minnetle anacağım. Sonsuz desteği olmasaydı, bu çalışma tamamlanamazdı.

Yüksek lisans eğitimim süresince üzerimde emeği olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayten Genç'e, Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye, Doç. Dr. Mahir Kalfa'ya ve Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yoğun iş tempolarına rağmen çalışmam boyunca her ihtiyacımda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen canım dostum Pınar Mızrak'a, canım arkadaşım Hatice Karakaş'a ve biricik kaynım Onur Canbulat'a çok teşekkür ediyorum.

Bu zorlu yolculuğu eğlenceli bir serüvene dönüştüren yüksek lisans sınıf arkadaşlarım, can dostlarım Gönül Keskin ve Özge Ünver'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu zorlu süreçte ders dönemim boyunca evlerinin kapısını daima bana açan değerli aile üyelerim Yeter Canbulat, Mustafa Canbulat ve Ozan Canbulat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bir meslektaştan daha fazlası olan ve her zaman desteklerini hissettiğim dostlarım Okan Dede, Aykut Dalak, Erkan Uzak, Nihal Topcu, Murat Karakaş, Kenan Saplıoğlu ve Meryem Çelik'e yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilgeliği, sabrı, ilhamı ve sonsuz desteğiyle hayatımı aydınlatan ve varlığıyla hayatımı anlamlandıran biricik eşim Okan Canbulat'a; bu süreçte kendisine çok vakit ayıramadığım biricik kızım Arven'e şükranlarımı sunuyorum.

Hayatım boyunca beni koşulsuz seven, desteklerini esirgemeyen ve bana her daim inanan değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sizler benim sahip olduğum en büyük hazinemsiniz.

Arven'ime,

ÖZET

CANBULAT, Nazan. *Yabancı/ İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Metot/ Post-Metot Algısı*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020.

Yabancı/ ikinci dil öğreticileri açısından etkili dil öğretimini gerçekleştirmek adına dil öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak dil öğretiminde yöntem-sonrası durumun yeni bir husus olması sebebiyle bu durumla ilgili yapılan araştırmaların yeterli olmadığı görülmekte ve dolayısıyla alanyazına katkı sağlaması açısından bu duruma yönelik algı çalışmasının yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan çalışma, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin dil öğretim yöntemlerindeki değişikliklere ilişkin farkındalıklarını artırabilmek adına önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin yöntembilim alanındaki değişim ve gelişimlere yönelik tutumlarını ortaya koymak adına öğreticilerin yöntem ve yöntem-sonrası algılarını tespit etmeyi belirlemektir. Çalışma kapsamında üç farklı üniversitenin (Gazi Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Karabük Üniversitesi) TÖMER bünyesinde yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri olarak görev yapmakta toplam 15 katılımcının metot/ post metot algıları ile ilgili görüşlerinin tespitini belirleyebilmek adına öğreticilerle yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla mülakat yapılmıştır. Bu kapsamda, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek düzenlenmiş olup, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmiş ve elde edilen verilerin analizleri ışığında da yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğreticilerin yöntem-sonrası duruma yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Her ne kadar bazı katılımcılar dil öğretiminde yöntemlerin oldukça önem taşıdığını vurgulasa da, genel olarak katılımcılar yerel ihtiyaçlar doğrultusunda kendi yöntemlerini oluşturmanın daha etkili olacağı görüşündedirler. Sonuç olarak katılımcıların cevapları doğrultusunda yöntem-sonrası pedagojinin uygulamasına yönelik olarak belirgin bir algının olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler

Dil Öğretim Yöntemleri, Yöntem-Sonrası Pedagoji, Dil Öğretim Metotları, Post Metot, Post Metot Pedagoji.

ABSTRACT

CANBULAT, Nazan. Turkish as a Foreign/ Second Language Instructors' Methods/ Post-Methods Perceptions, Master Thesis, Ankara, 2020.

Language teaching methods are used for an effective language teaching by the instructors of foreign/ second language. However, since post-methodology is a new issue in language teaching, it is seen that existing research on this field is not sufficient; therefore, perception studies should be conducted so as to contribute to the literature. In this respect, the present study is of great importance for increasing the awareness of Turkish instructors as a foreign/ second language about the changes in language teaching methods.

The aim of this study is to determine the instructors' perceptions of method and post-method in order to reveal the attitudes of Turkish instructors as a foreign / second language towards changes and developments in methodology. Within the scope of the study, semi-structured interviews were conducted with a total of 15 instructors' of Turkish as a foreign/ second language working for TÖMER in 3 different universities, (Gazi University, Karabuk University, Kastamonu University), in order to determine the views of their method and post-method perceptions. In this context, the phenomenological design of qualitative research approaches was used. The findings obtained from the interviews were first analyzed and organized, and then described within the framework of the research questions and interpreted in the light of the analysis of the data obtained.

The findings of the research indicated that the teachers had a positive attitude towards the post-methodology. Even though some participants emphasized that methods are significant in language teaching, most of them generally think that it is more effective to create their own methods in line with the learners' local needs. Consequently, it can be stated that there is a significant perception regarding the application of post-method pedagogy in line with the responses of the participants.

Key Words

Language Teaching Methods, Post-Method, Post-Method Pedagogy.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: YABANCI/ İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE/ ÖĞRENİMİNDE	
YÖNTEMLER DÖNEMİ	5
1.1. YAKLAŞIM, YÖNTEM VE TEKNİK KAVRAMLARI	5
1.2. YÖNTEMLİ DİL ÖĞRETİM DÖNEMİ	8
1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	9
1.3.1. İlk Yöntemler.....	13
1.3.2. Tasarımcı Yöntemler (Designer Methods)	18
1.3.3. İletişimsel Yaklaşım ve Yöntemler.....	22
1.4. YÖNTEM SONRASI DÖNEM	28
1.4.1. Yöntem-Sonrası Pedagojinin Kuramsal Boyutu.....	30
1.4.2. Yöntem-Sonrası Pedagojinin Uygulamalı Boyutu	31
1.5. YÖNTEM-SONRASI PEDAGOJİNİN ÇERÇEVELERİ	34
1.5.1. Kumaravadivelu'nun (1994) On Makrostrateji Çerçevesi.....	34
1.5.1.1. Makrostratejiler ve Açıklamalar.....	35
1.5.1.2. Yöntem-Sonrası Pedagojinin Parametreleri	38
1.5.1.3. Hususilik Parametresi.....	38
1.5.1.4. Kullanışlılık Parametresi	39
1.5.1.5. Olanaklılık Parametresi	40
1.5.2. Stern'in (1992) Üç Boyutlu Çerçevesi.....	41
1.5.3. Allwright'in (2000) Keşfedici Uygulama Çerçevesi	42

2. BÖLÜM: YÖNTEM	44
2.1. ARAŞTIRMA DESENİ	44
2.2. ARAŞTIRMA GRUBU	45
2.3. KATILIMCI PROFİLİ	46
2.5. VERİ ANALİZİ	48
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	50
3.1. YÖNTEM ALGISI.....	50
3.1.1. Kavramsal Karışıklık	51
3.1.2. Yaklaşım/ Yöntem/ Teknik Tanımlaması.....	53
3.1.3. İdeal Dil Öğretim Yöntemi Algısı	54
3.1.4. Yöntemin Gerekliliği	56
3.1.5. Özgün Yöntem.....	58
3.1.6. Öğrencinin Sosyokültürel Yapısının Dil Öğrenimine Etkisi.....	60
3.2. HUSUSİLİK.....	61
3.2.1. Program.....	62
3.2.2. Başka Dillerdeki Dil Öğretim Yöntemleri.....	66
3.2.3. Öğrenci İhtiyacına Dayalı Farklılık	68
3.3. KULLANIŞLILIK.....	69
3.3.1. Geliştirilen Yöntem.....	71
3.3.2. Öğrenci İhtiyacına Dayalı Farklılık	72
3.3.3. Öğretici- Öğrenci Özerkliği.....	73
3.4. OLANAKLILIK.....	76
3.4.1. Olanaklılık	78
3.4.2. Kültür	80
3.4.3. Ekonomik Durum	81
3.4.4. Etnik Köken	81
3.4.5. Cinsiyet	83
3.4.6. Yaş	84
3.4.7. Din	84
3.4.8. Sosyal ve Psikolojik Geçmiş.....	85
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA.....	93

EK 1. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	100
EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	102
EK 3. BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI.....	104
EK 4. KARABÜK ÜNİVERSİTESİ TEZ ÇALIŞMASI ONAY YAZISI.....	106
EK 5. KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI	107
EK 6. GAZİ ÜNİVERSİTESİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME İZİN YAZISI.....	108
EK 7. ETİK KURUL İZİN FORMU	109
EK 8. ORJİNALLİK RAPORU	110
EK 9. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ	111
ÖZGEÇMİŞ	112

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Ortaçağ, Yeniçağ, 20. Yüzyılın İlk Yarısı ve 20. Yüzyılın İkinci Yarısında Yaklaşım ve Yöntemler.....	13
Tablo 2. Katılımcı Profili Tablosu	47
Tablo 3. Yöntem Algısı Teması	50
Tablo 4. Hususilik Parametresi Teması	61
Tablo 5. Kullanışlılık Parametresi Teması.....	69
Tablo 6. Olanaklılık Parametresi Teması.....	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Anthony'nin Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Modeli	5
Şekil 2. Yöntemin İlkeleri	6
Şekil 3. Dil Öğretim Yöntemlerinin Tarihi Şeridi	13
Şekil 4. Pedagojik Çark.....	41
Şekil 5. Yöntem Algısı Temasının Boyutlandırılması	51
Şekil 6. Hususilik Parametresi Temasının Boyutlandırılması	61
Şekil 7. Kullanışlılık Parametresi Temasının Boyutlandırılması.....	70
Şekil 8. Olanaklılık Parametresi Temasının Boyutlandırılması.....	77

GİRİŞ

Dil öğretimi tarihine bakıldığında yabancı/ ikinci bir dilin öğretimi/ öğrenimi önemli bir konu haline gelmiştir ve buna bağlı olarak da dil öğretimini/ öğrenimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek adına en iyi yöntemi bulma konusundaki ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu süreçte dil öğretimi için çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve öğretmenler tarafından uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak dil öğretimiyle ilgili bahsedilen bu yöntem kavramına dair kuramcılar ve öğretmenler arasında yöntem terimi ile ilgili anlama, yoruma ve uygulamaya yönelik farklılıkların yaşandığı görülmektedir. Etkili bir dil öğretimini gerçekleştirmek adına ortaya çıkan yaklaşımlar ve yöntemlerin özellikle öğretici ve öğrenci ihtiyaçlarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yöntembilim tarihesi incelendiğinde geleneksel yaklaşım ve yöntemler aracılığıyla yapılan dil öğretimi, zamanla daha çağdaş yaklaşımlar ve yöntemlerle yapılmaya başlanmıştır. Birbiri ardına ortaya çıkan bu yaklaşımlar ve yöntemler birçok kuramcılar ve bu yaklaşımlar ve yöntemleri kullanmayı benimseyen öğretmenler tarafından en faydalı öğretim sonuçlarını vermede yardımcı olacak unsurlar olarak görülmüştür. Ancak 19. yüzyılda geleneksel yöntem olan dilbilgisi-çeviri yöntemi ile başlayan yöntemli dil öğretim döneminin, 1990'lı yıllara gelindiğinde birçok yöntem bilimci tarafından yöntem kavramına yönelik eleştiriler sebebiyle yerini yöntem-sonrası çağa bıraktığı görülmektedir. Yöntemlere yönelik yapılan eleştirilerin başında yöntemlerin kısıtlayıcı, yetersiz ve belirsiz olmaları gelmektedir. Dolayısıyla belli tek bir yöntemin herkes için en iyi sonuç vereceği fikrinin mümkün olamayacağı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak yöntem kavramının sorgulandığı, yöntemlerin ötesine gitmenin gerektiği bir dil pedagojisinin arayışının başladığı yöntem-sonrası dönemden bahsedilmektedir. Yöntem-sonrası dönem kapsamında ortaya çıkan yöntem-sonrası pedagojiyle yöntem-sonrası savunucuları tarafından öğretmenlere rehberlik etmesi konusunda yardımcı olacak ilkeler geliştirilmiştir. Bu ilkelerin ortak özelliği olan bağlama duyarlılık, öğretici ve öğrenci özerkliği gibi hususların üzerinde durulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu tez çalışması, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntembilim alanındaki değişim ve gelişimlere yönelik tutumlarını ortaya koymak adına öğretmenlerin yöntem ve yöntem-sonrası algılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. İlk olarak, çalışmada ele alınan problem durumu, çalışmanın

amacı, çalışmanın önemi, çalışmanın yöntemi, varsayımlar ve sınırlılıklar üzerine bilgiler sunulacaktır. Birinci bölümde yabancı/ ikinci dil öğretimi/ öğreniminde yöntemler dönemi hakkında bilgiler sunulacak; bu kapsamda yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarına değinilecek, sonrasında ise yöntemli dil öğretimi süreciyle beraber yabancı dil öğretim yöntemlerinden ilk yöntemler, tasarımcı yöntemler ve iletişimsel yaklaşımlara ait yöntemler ele alınacaktır. Ardından ise yöntem-sonrası dönem hakkında bilgiler sunulacak ve bu bağlamda yöntem-sonrası pedagojinin kuramsal ve uygulamalı boyutlarına değinilecek, sonrasında ise yöntem-sonrası pedagojinin çerçeveleri ele alınacaktır. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınacak; bu kapsamda araştırma deseni, araştırma grubu, katılımcı profili, veri toplama teknikleri ve veri analizi hakkında bilgiler sunulacaktır. Üçüncü bölümde, bulgular ve yorumlara yer verilecek; bu kapsamda araştırmaya yönelik bulgular metot algısı ve post-metot algısına dayalı üç parametre olan hususilik, kullanışlılık ve olanaklılık temaları altında incelenecektir. Daha sonra, elde edilen verilerin analizi ışığında bulgular yorumlanacaktır. Araştırmanın sonuç kısmında ise çalışmanın sonucu ve ardından elde edilen verilere dayanarak konu ile ilgili öneriler yer alacaktır.

PROBLEM DURUMU

Geçmişten günümüze dil öğretiminin önemiyle ortaya çıkan dil öğretim yöntemlerindeki değişiklikler yöntem kavramına yönelik tartışmalara ve yöntem kavramının doğasının sorgulanmasına yol açmıştır. Tek bir ideal yöntemi bulmak adına sürekli bir çaba gösterilmiş ancak bunun mümkün olamayacağı görülmüştür. Yöntem-sonrası dönemle ortaya çıkan yöntem-sonrası pedagoji kavramıyla yöntemlere alternatif olma durumundan bahsedilmiştir. Çoğu dil kuramcıları ve uygulayıcıları arasında bu durumun da, tıpkı yöntemlerde olduğu gibi, sorgulandığı görülmektedir. Dolayısıyla yöntemleri uygulayan kişiler olarak yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin metot/ post metot algılarını ortaya koymak gerekmektedir. Çalışmada araştırmanın problem durumuna ilişkin olarak cevap aranacak sorular şunlardır:

1. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin yöntem algısı nedir?
2. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin yöntem-sonrası algısı nedir?
 - a) Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin hususilik parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir?

- b) Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kullanılabilirlik parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir?
 - c) Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin olanaklılık parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir?
3. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem tutumları sınıf içi deneyimlerine bağlı olarak yöntem ve yöntem-sonrası uygulamalarında ne ölçüde değişiklik göstermektedir?

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntembilim alanındaki değişim ve gelişmelere yönelik tutumlarını ortaya koymak adına öğretmenlerin yöntem ve yöntem-sonrası algılarını belirlemektir.

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Yabancı/ ikinci dil öğretmenleri açısından etkili dil öğretimi gerçekleştirmek adına dil öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak dil öğretiminde yöntem-sonrası durumun yeni bir husus olması sebebiyle bu durumla ilgili daha fazla araştırmanın yeterli olmadığı görülmekte ve dolayısıyla alanyazına katkı sağlaması açısından bu duruma yönelik algı çalışmasının yapılması gerekmektedir. Mevcut çalışmalara bakıldığında yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve yöntem-sonrası duruma yönelik algılarını tespit eden çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan çalışma, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin dil öğretim yöntemlerindeki değişikliklere ilişkin farkındalıklarını artırabilmek adına önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada araştırma için nitel araştırma deseni kullanılacaktır. Bu kapsamda ise bir olgunun altında yatan sebepleri anlayabilmek için gerekli olan daha zengin ve detaylı veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Fenomenolojik desen, araştırma sorusunun tespiti, örneklem seçimi, veri toplama ve analiz süreçleri takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple araştırmanın öncelikle amacı ortaya konulmuş ve araştırmanın cevaplanması beklenen temel araştırma soruları sunulmuştur. Araştırmada odak kurumlarda çalışan yabancı/

ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin metot/ post metot algıları ve buna bağlı görüşlerinin tespiti adına bu kurumlarda çalışan odak öğreticilerle yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler; analiz edilmiş, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmiş ve elde edilen verilerin analizleri ışığında da yorumlanmıştır.

VARSAYIMLAR

1. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri yarı yapılandırılmış görüşme sorularına doğru ve içten yanıt vermişlerdir.
2. Görüşme yapılan yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin post-metot algısı yeterli düzeyde değildir.

SINIRLILIKLAR

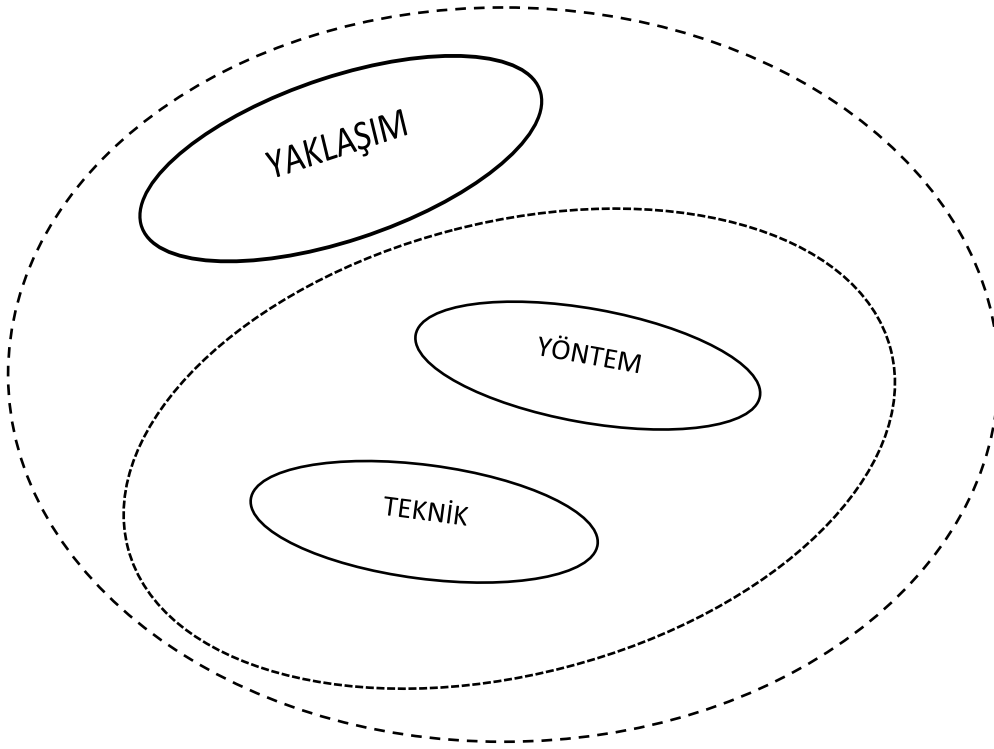
Bu araştırma üç farklı üniversitenin (Gazi Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Karabük Üniversitesi) TÖMER bünyesinde görev yapmakta olan ve belirlenen üç kurumdan da aynı sayıda toplam 15 katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, araştırmada kullanılmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla sınırlıdır.

1. BÖLÜM

YABANCI/ İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ/ ÖĞRENİMİNDE YÖNTEMLER DÖNEMİ

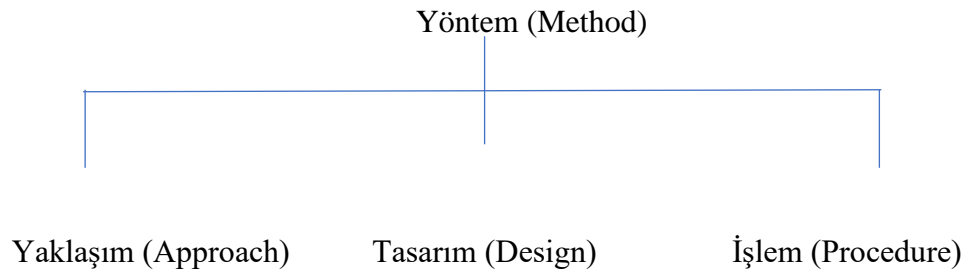
1.1. YAKLAŞIM, YÖNTEM VE TEKNİK KAVRAMLARI

Dil öğretim tarihine bakıldığında özellikle 20. yüzyılda dil öğretimine ait çalışmaların ilerlediği görülmektedir. İletişim çağının hızla arttığı bu süreçte özellikle de yabancı dil öğretimi oldukça önem kazanmıştır. Dil öğretiminin bir meslek olarak ortaya çıktığı 20. yüzyılda, öğretmenler ve uygulamalı dilbilimciler, dili etkili bir şekilde öğretebilmek adına en iyi yöntem arayışı kaygısı içerisinde olmuşlardır. Yabancı dil öğretiminin gerekliliği neticesinde, 19. yüzyılın sonlarından itibaren dil bilimciler ve dil uzmanları genel ilke ve kuramlardan yararlanarak yabancı dil öğretim kalitesini arttırmak için birçok girişimde bulunmuşlardır (Richards ve Rodgers, 2001). Bu ilkeleri tanımlarken Anthony (1963) tarafından öne sürülen üç terime dair çerçeve ve hiyerarşik ilişkinin önemi ortaya çıkmaktadır: *yaklaşım, yöntem ve teknik*.



Şekil 1. Anthony'nin Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Modeli

Anthony (1963) “yaklaşım”ın dil öğretimi ve öğrenimin doğasıyla ilgili birtakım varsayımlar olduğunu söylerken, yaklaşıma dayalı dil gereçlerinin düzenli sunumu için gerekli terimi ise “yöntem” olarak ifade etmiştir. “Teknik” terimini ise sınıfta bir yaklaşım ve yöntemle uyum içerisinde yürütülen etkinlikler olarak açıklamıştır. Ancak Richards ve Rodgers’a (2001) göre Anthony tarafından öne sürülen bu terimler; kuramsal ilkeler ve uygulamalar arasındaki ilişkiyi ayırt etmesi açısından açıklayıcı olmasına rağmen, bir yöntemin doğasını tanımlayacak kadar ayrıntılı değildir. Richards ve Rodgers daha anlaşılır bir kavram ortaya koymak istemişlerdir ve Anthony tarafından öne sürülen hiyerarşik düzende “yaklaşım, yöntem ve teknik” olarak adlandırılan bu terimler, Richards ve Rodgers tarafından “yaklaşım, tasarım ve işlem” olarak adlandırılmış, “yöntem” ise bu kavramlar için çatı kavram olarak konumlandırılmıştır:



Şekil 2. Yöntemin İlkeleri (Richards ve Rodgers, 2001, s. 33).

Richards ve Rodgers (2001) “yöntem”i, bir plana bağlı örgütsel olarak oluşturulmuş ve öğretimde uygulamalı şekilde gerçekleştirilen bir yaklaşıma kuramsal açıdan bağlı bir şemsiye terim olarak açıklamıştır. Yaklaşım (approach) dil öğretiminde ilke ve uygulamaların kaynağına hizmet eden dil ve dil öğrenmenin doğası hakkındaki kuramlardır. Tasarım (design) ise dikkate aldığımız yöntem analizi düzeyinde a) yöntemin hedeflerinin ne olduğu, b) dilsel içeriğin yöntem içerisinde nasıl seçildiği ve düzenlendiği, c) yöntemin savunduğu öğrenme görevleri ve öğretme etkinliklerinin türleri, d) öğrenci rollerini, e) öğretici rollerini ve f) öğretim malzemelerinin rollerini ortaya koyan terim olarak belirtilmiştir. İşlemi (procedure) ise belirli bir yöntemle göre bir dili öğretmedeki faaliyet gösteren teknikleri, uygulamaları ve davranışları kapsayan terim olarak tanımlamışlardır. Pedagojik literatürde kullanılan tüm bu terimler

Anthony'nin (1963) tanımlarıyla bağdaşsa da Brown (2007) bazı eklemelerle yöntem kavramının amaçlara ulaşmak için genelleştirilmiş sınıf özellikleri ve dilsel hedef ve malzemelerden ziyade daha çok öğretmen ve öğrenci rolleriyle ilgili olduğunu belirterek ana hatlarını çizmiştir. “Brown, tercih edilen terimlere yönelik değerlendirmelerini sıraladığı çalışmada, yöntem teriminin yerine yöntem bilim (methodology), tasarım teriminin yerine de müfredat (curricula veya syllabuses) terimini daha tatmin edici bulmaktadır” (Aktaran: Durmuş, 2018, s. 208). Brown, yaklaşım teriminin kuramsal açıdan dilin ve dil öğreniminin doğasına ve eğitsel olarak uygulanabilirliğine yönelik inanışlar olduğunu savunurken; müfredatın (curriculum/syllabus) belirli bir programı uygulamaya yönelik tasarımlar olduğunu belirtmiştir. Teknik terimini ise Richards ve Rodgers'ın tasarım terimine benzer şekilde, dil sınıflarındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik alıştırmalar, etkinlikler ve görevler şeklinde açıklamıştır (2001, ss. 15-16).

Prabhu (1990) ise yöntemin bir grup sınıf etkinlikleri olduğunu ve onların arkasındaki kuramsal gerekçeleri tanımlayarak yöntem terimine daha basit bir anlam yüklemiştir. Diğer yandan, Larsen-Freeman ve Anderson (2011) ise yöntem teriminin anlamı hususundaki fikir birliğine karşı çıkararak, tıpkı yöntem terimini “kalıplaşmış bir yönergeye ziyade, aslında belli teknik ve işlemlere bağlı uyumlu bir takım ilkeler” olarak tanımladıkları gibi yöntem ve teknik terimlerini birbirlerinin yerine geçecek şekilde kullanmışlardır.

Ortaya konulan bu terimler ve tanımlar dilbilimci ve kuramcılar tarafından net bir şekilde açıklanmış olmasına rağmen, terimlerin sınırları konusunda hâlen bir belirsizlik yaşanmaktadır. Durmuş (2018), Toplu Fiziksel Tepki Yöntemini geliştiren Asher'in, alanyazında incelendiğinde geliştirdiği yöntemi bazen “yaklaşım”, bazen “yöntem” bazen de “strateji” veya “teknik” terimlerini kullanarak adlandırmasıyla bu kavramların sınırlarının hâlen belirsiz olduğunu dile getirmektedir. Durmuş (2013) ikinci ve yabancı dil öğretimi için kullanılan yöntem teriminin kuramcılar ve dilbilimciler tarafından önerilen bir kavram olduğunu ifade ederken; öğreticiler açısından ise sınıfta uygulanan bir kavram olduğunu dile getirmiştir. Kumaravadivelu (Aktaran: Durmuş, 2018), öğreticilerin dil öğretirken ne yaptıkları ile kuramcılar tarafından nelerin savunulduğunun birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla ilgili alanyazın

incelendiğinde, yöntem teriminin dil öğretimi tarihi boyunca çok farklı tanımlarla açıklandığı görülmektedir.

1.2. YÖNTEMLİ DİL ÖĞRETİM DÖNEMİ

Yabancı/ ikinci dil öğretimi hususu önem kazandığından beri kuramcılar, dilbilimciler ve eğitimciler tarafından yabancı/ ikinci bir dilin nasıl sistemli bir şekilde öğretilmesi gerekliliğiyle ilgili çalışmalar bu alanda farklı yöntemlerin doğmasına ve kullanılmasına imkân sağlamıştır.

“Metodoloji” terimi başlığı altında yabancı/ ikinci bir dil öğretimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için geçmişten günümüze birçok dil öğretim yöntemi ortaya konulmuş ve de öğrenciler tarafından uygulanmaya çalışılmıştır. “Dil öğretim, öğrenim veya edinim sürecinde öğretim unsurlarını bir arada bulunduran, onların hem soyut (kuramsal) hem de somut (uygulama ve uygulamayla ilgili her şey) yönlerini sürece dönüştüren metodolojidir” (Durmuş, 2013, s. 37). Thornbury (2011, s. 185) öğretimin kime, neden, ne şekilde yapılacağı ve asıl olarak öğretimde ne yapılacağı hususlarını metodolojiyi oluşturan unsurlar olarak ifade etmektedir.

Bell (2007) yöntemlerin, çoğu dil öğrencilerine göre öğretme sürecinden ayrılmaz bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Güzel ve Barın’a göre (2013, s. 157) yabancı/ ikinci bir dili en etkili bir şekilde öğretebilmek için dili öğretirken kullanılacak yöntemin doğru bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sistemli bir dil öğretimi sürecinde öğrencilerin sınıflarında dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi açısından doğru yöntemler kullanmaları gerektiği savunulmaktadır. Tarcan (2004, s. 6) ise yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin hangisinin daha uygun bir şekilde amaca hizmet edip etmediğini sorgulamış ve etkili bir yöntemin kime, nasıl uygulandığı hususunda farklılık gösterebileceğini savunmuştur. Demircan (2013) ise yabancı dil öğretimiyle ilgili var olan yaklaşım ve yöntemlere hakim olmanın, dil öğretim sürecinde gelişecek olan yeni yaklaşım ve yöntemler açısından önemli bir durum olduğunu savunmaktadır.

Dil öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, dil öğretimiyle ilgilenen araştırmacılar, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini daha sistemli hâle getirebilmek için çalışmalar

yapmışlardır. Lecomte dil öğretim yaklaşımlarını davranışçı, iletişimsel, bilişsel, yapılandırıcı ve keşfederek öğrenme olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Daha sonra Develay'e göre yaklaşımlar idealist, deneysel ve yapılandırıcı olarak sınıflanmıştır. Germain ise sınıflandırmayı bütünleşik, dilbilimsel ve psikolojik yaklaşımlar olarak ele almıştır. Ancak, ortaya konulan bu sınıflandırmalar birbirinden farklı olduğu için beraberinde sorunlar ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu sorunları gidermek amacıyla Bailly tarafından 1998 yılında dil öğretim yaklaşımları “*davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı*” olarak sınıflandırılmıştır (Güneş, 2011).

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

15. yüzyılda başlayan Latince veya Yunancayı öğretme/ öğrenme çabaları sonucunda modern yabancı dil öğretimiyle ilgili bugünkü temeller ortaya atılmış ve o zamandan beri *klasik yöntemden* başlayarak *iletişimsel yaklaşımlara* kadar birçok dil öğretme yöntemi uygulanmıştır. Tarihsel sürece bakıldığında, Latincenin statüsü kaybolmuş ve çoğu Avrupa ülkesinde İngilizce, modern bir yabancı dil olarak yerini almıştır. Brown'a göre (2001) 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın sonlarına kadarki süreçte dil öğretimi alanı dili daha sistemli bir şekilde öğretebilme arayışı içindeydi ve buradaki amaç özellikle çok çeşitli ortamlardaki çeşitli öğrencilere uygun bir şekilde dili öğretebilmektir. Brown (2007) *klasik yöntemle*, diğer bir adıyla *dilbilgisi-çeviri yöntemiyle* başlanan dil öğretim yöntemlerinin ilkinde bir tepki olarak ortaya çıktığını, ancak ortaya çıkan her bir yöntemin bir öncekinin kusurlarını kapattığı için aslında niteliklerinde büyük farklılıklar olmadığını dile getirmiştir.

Thanasoulas (2002) ise yöntemlerin uygulandığı evreler arasındaki ciddi ayrımı ortaya koymuştur. Thanasoulas'a göre sistemli dil öğretimi Klasik Yöntem (Classical Method) olarak da bilinen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle (Grammar-Translation Method) başladığını, sonrasında ise Doğrudan/ Direkt/ Dolaysız Yöntemin (Direct Method) egemen olduğunu ve daha sonra 1940 ve 1950'lerde İşitsel-Dilsel Yöntemin/ Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin (Audio-Lingual Method) metodoloji çekişmesine yol açtığını dile getirmiştir. 1970'lerde ise içinde birkaç yöntemi içeren Tasarımcı Yöntemler (Designer Methods) çağının karşımıza çıktığını ve bu yöntemlerin Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), Danışmanlı/ Grupla Dil Öğretim Yöntemi

(Community Language Learning), Telkin Yöntemi (Suggestopedia) ve Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) olduğunu belirtmiştir. Son olarak da İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) ve Görev Temelli Dil Öğretimi (Task Based Language Teaching) yöntemlerini içeren İletişimsel Yaklaşımların (Communicative Approaches) ortaya çıkmasıyla yöntem döneminin noktalandığını ifade etmiştir. İletişimsel Yaklaşımların başarılı olmasıyla da Seçmeli Yöntemin (The Eclectic Method) son metodoloji temeli olarak adlandırılabilirliği ifade edilmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimine bakıldığında, yöntemlerin zamanla sıralanıp ortaya çıkmasından ziyade, yöntemler var olan önceki yönteme karşı savlar sunulurken birbiri ardına ortaya çıkmıştır (Yavuz ve Şimşek, 2008). Yavuz ve Şimşek (2008) nedensellik zinciri sonucunda sıralanan yöntemleri altı yöntembilimsel çerçeve içerisinde şu şekilde açıklamışlardır:

1. Dilbilgisinin öğretiminde tümdengelimciliğe karşı tümevarımcılık: Dilbilgisi kurallarının sunumunda önce kuralları verip sonra örnekler üzerinde uygulama yapan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı Düzvarım Yöntemi
2. Dil becerilerinin öğretiminde ayrılıkçılığa karşı birleştiricilik: Dört dil becerisinden öncelikle dinlemenin kazanılması gerektiğini savunan İşitsel-Dilsel Yönteme karşı İletişimsel Dil Öğretimi
3. Dil öğrenme kuramında davranışçılığa karşı bilişselcilik: Sözel bir davranış olarak görülen dili alışkanlık oluşturmaya indirgeyen İşitsel-Dilsel Yönteme karşı anlamlı kural öğrenmeyi savunan Bilişsel Dil Öğrenme
4. Dil kuramında yapısalcılığa karşı işlevselcilik: Dilin sıradüzensel olarak örgütlenmiş birimlerden oluştuğunu savunarak yapıların öğretimine odaklanan İşitsel-Dilsel Yönteme karşı dilin kullanımındaki işlevlerine odaklanan İletişimsel Dil Öğretimi
5. Dil üretiminde doğruluğa karşı akıcılık: Dil yanlışlarının kötü alışkanlıklar olduğunu savunarak doğruluğu vurgulayan İşitsel-Dilsel Yönteme karşı üretimde anlaşılabilirliği ölçüt olarak akıcılığı vurgulayan İletişimsel Dil Öğretimi
6. Dil kavramlaştırmasında tekdilliliğe karşı ikidillilik: Yabancı dil öğrenmede ana dili başvuru kaynağı olarak gören Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşılık ana dili kullanımını yasaklayan İşitsel-Dilsel Yöntem

Bahsedilen altı yöntembilimsel çerçeveye ek olarak Durmuş dil öğretimiyle ilgili yaklaşım ve yöntemlerin gelişim sürecinin *evrimsel-devrimsel karşıtlığıyla* da anlaşılabilirliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda Durmuş (2018, s. 209) dil öğretimi tarihinin, dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinin tarihi olarak değerlendirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, dil öğretimi tarihinin gelişim sürecinin *evrimsel-devrimsel karşıtlığıyla* ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Dil öğretim sürecindeki bu tarihsel gelişimi evrimsel nitelikli bir gelişim olarak belirtirken, bazı yaklaşım ve yöntemlerin de devrimsel nitelikli olduğunu vurgulamıştır.

Dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi değerlendirildiğinde, Durmuş (2013, s. 39) dil öğretimini kesin, üzerinde uzlaşmış, yerleşik bir isimlendirme olmaksızın 7 döneme ayırmanın mümkün olduğunu ifade etmiştir:

1. Dönem dil bilgisi-çeviri yönteminin erken uygulamaları dönemi (klasik dönem)
2. Dil bilgisi-çeviri yönteminin kuramsal çerçevesinin çizildiği dönem
3. Sözel iletişim dönemi
4. Bilişsel çalışmalar dönemi
5. İnsancıl eğitim dönemi
6. İletişimsel dönem
7. Metot- sonrası dönem

Demircan (2013, ss. 155-324) ise dil öğretimiyle ilgili yaklaşım ve yöntemlerin *Ortaçağ, Yeniçağ, 20. yüzyılın ilk yarısı ve 20. yüzyılın ikinci yarısı* olmak üzere 4 dönem içerisinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Dönemler içerisindeki yaklaşım ve yöntemleri şu şekilde sıralamıştır:

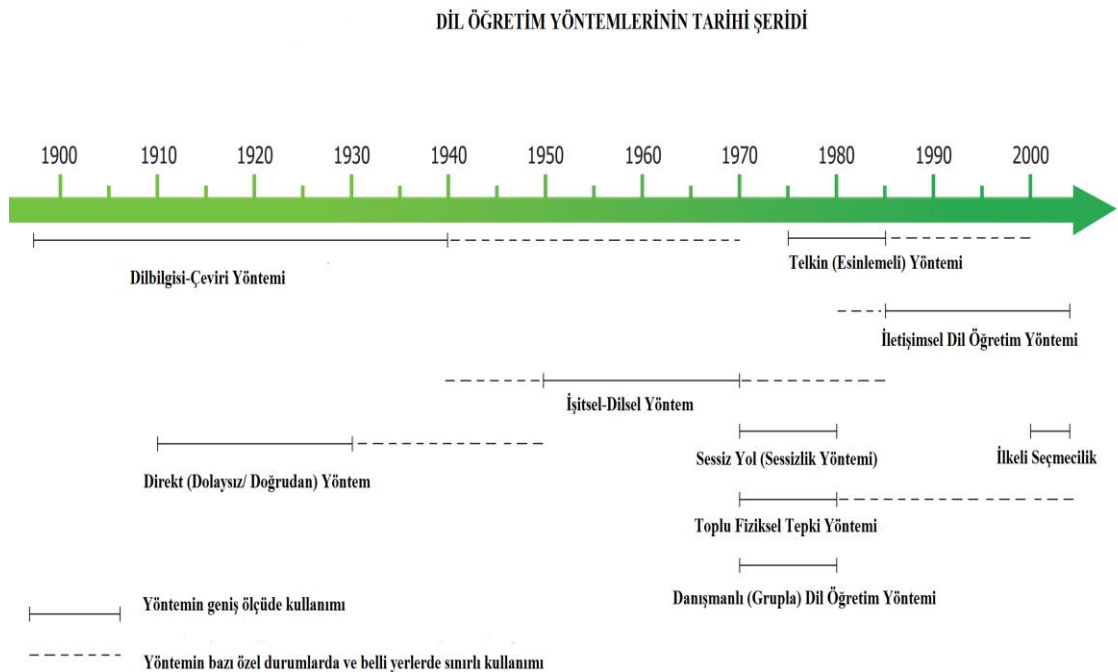
<i>Ortaçağ</i>	<i>Yeniçağ</i>	<i>20. Yüzyılın ilk yarısı</i>	<i>20. Yüzyılın ikinci yarısı</i>
1. Dilbilgisi Yöntemi	A. Biçimsel Yaklaşım	F. Yapısal ve Bilişsel Yaklaşım	I. İşitsel-Dilsel Yaklaşım
	B. Sözlü Yaklaşım	G. Bileşik Yaklaşım	26. İşitsel-Dilsel Yöntem

	C. Uygulamalı Yaklaşım	H. Temel İngilizce Yaklaşımı	İ. Durumsal Yaklaşım
	Ç. Görsel Yaklaşım	15. Eşdeğerler Yöntemi	27. Durumsal-Bağlamsal Yöntem
	D. Konusal Yaklaşım	16. Örgü Alıştırması	28. Olgular Yöntemi
	E. Doğal Yaklaşım	17. Gündümlü-Dil Yöntemi	J. Bilişsel Yaklaşım
	2. Çeviri Yöntemi	18. Dolaysız Yöntem	K. İşitsel-Görsel Yaklaşım
	3. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	19. Sözlü Yöntem	29. CREDİF Yöntemi
	4. Jacotot Yöntemi	20. Yeni Yöntem	L. Çok Dil-türü Kullanılan Yaklaşım
	5. Akılcı Yöntem	21. Tan-Gau Yöntemi	30. İki-dilli Yöntem
	6. Özümleme Yöntemi	22. İnsanbilimci Yöntemi	M. Dönel Yaklaşım
	Devrim Hareketi	23. Okuma Yöntemi	N. Çözümleyici Yaklaşım
	7. Sesbilimsel Yöntem	24. Birim Yöntemi	O. Bireşimsel Yaklaşım
	8. Sauveur-Heness Yöntemi	25. Uygulama-Kuram Yöntemi	Ö. İnsancıl Yaklaşım
	9. Doğal Yöntem		31. Sessiz Yol Yöntemi
	10. Diziler Yöntemi		32. Danışmanlı Dil Öğrenim Yöntemi
	11. Ruhbilimsel Yöntem		33. Esinlemeli Yöntem
	12. Berlitz (berliç) Yöntemi		34. Tüm Fiziksel-Tepki Yöntemi
	13. Seçmecı Yöntem		35. Tiyatro Yöntemi
	14. De Sauze Yöntemi		P. İçlemleyici Yaklaşım
			R. İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım
			S. Doğal Yaklaşım
			Ş. Düzelteli Yaklaşım
			T. İletişimsel Yaklaşım
			U. Belirli-Amaçlı Dil Öğretimi

			Ü. Toplumsal-Ruhbilim Açısından İkinci-Dil Edinimi
--	--	--	--

Tablo 1. Ortaçağ, Yeniçağ, 20. Yüzyılın İlk Yarısı ve 20. Yüzyılın İkinci Yarısında Yaklaşım ve Yöntemler

Taylor (2015) dil öğretim yöntemlerinin tarihi süreci ve kullanımlarına yönelik oluşturduğu zaman çizelgesinde özellikle en yaygın kullanılan yöntemlere şu şekilde yer vermiştir:



Şekil 3. Dil Öğretim Yöntemlerinin Tarihi Şeridi

1.3.1. İlk Yöntemler

20. yüzyılın başlarında, geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemiyle başlayan modern yabancı dil öğretiminde, yabancı/ ikinci dil öğreticileri tarafından günümüze kadar birçok yöntem kullanılmıştır. Yabancı/ ikinci dil öğretimi tarihine bakıldığında dil öğreticileri tarafından uzun yıllar *dilbilgisi-çeviri yönteminin* kullanıldığı görülmektedir. Ancak konuşma diline duyulan gereklilik sonucunda 1930'lu yıllarda *geleneksel yöntem*

(*dilbilgisi-çeviri yöntemi*) yerine *doğrudan (direct) yöntem*, ardından *kulak-dil alışkanlığı (audio-lingual) yöntemi* tercih edilmiş ve sonraki yıllarda ise *iletişimsel yöntem* kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2012).

Dil öğretiminde ilk sistemli yöntem olan ***klasik yöntem*** ilk olarak, zihinsel yeteneği geliştirmek ve yeterli bilim insanı yetiştirmek amacıyla Latincenin çok yoğun bir şekilde öğretildiği Orta Çağlarda kendini kabul ettirdi (Brown ve Yian, 2000). Daha sonra ise 1800'lü yılların sonlarında *klasik yöntem*, ***dilbilgisi-çeviri yöntemi*** olarak söylenmeye başlandı. Celce-Murcia'ya göre (2001, s. 6) *dilbilgisi-çeviri yönteminin* özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- öğrencinin ana dilinde eğitim verilir,
- iletişim becerisi açısından hedef dil çok az konuşulur,
- odak daha çok dilbilgisi çözümlemesi üzerindedir,
- alıştırmalar hedef dilden ana diline ya da ana dilinden hedef dile olmak üzere yapılan çevirilerdir.

İçerdiği bu özellikler bakımından yöntemin eksikliği ise hedef dili konuşabilme üzerinde durulmamasıdır. Celce-Murcia'ya benzer bir şekilde Richards ve Rodgers da (2001) *dilbilgisi-çeviri yönteminin* amacının dilbilgisini tündengelimli olarak öğretmek, öğretim dili olarak öğrencilerin ana dilini kullanmak ve konuşma ve dinleme becerilerinden ziyade odak noktanın dili doğru kullanmak olduğunu belirtmişlerdir. Medrano ve Rodriguez ise *dilbilgisi-çeviri yönteminde* etkili ders planları ya da çeşitli öğretim malzemeleri gerekli olmayıp, bunların yerine ana malzemenin ders kitabı olması nedeniyle öğrenciler tarafından kullanılmasının kolay olduğunu dile getirmişlerdir (Aktaran: Kaempfer, 2011). Ancak 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde, *dilbilgisi-çeviri yöntemi* ciddi bir şekilde bir yabancı dili öğretmedeki başarısızlığı ile eleştirilmiştir (Aktaran: Kaempfer, 2011). Eleştirilen bu yöntemin ardından, bir yabancı dili daha etkili öğretmenin alternatiflerini önermek amacıyla yeni yöntemler ortaya çıkmıştır.

Her ne kadar bu yöntemin etkililiği tartışlsa da, Richards ve Rodgers (2001) *dilbilgisi-çeviri yönteminin* bugün dünyanın bazı yerlerinde hâlâ geniş ölçüde kullanıldığını dile getirmişlerdir. *Dilbilgisi-çeviri yöntemi* günümüzde hâlen dil öğrencileri tarafından

özellikle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesi ve dilbilgisine yönelik kuralları öğretebilme açısından kullanılmaktadır (Aktaran: Ökmen, 2015).

20. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise, *dilbilgisi-çeviri yöntemine* bir tepki olarak ortaya çıkan *direkt yöntem/ dolaysız yöntemle* dil öğretimi, *dilbilgisi-çeviri yönteminde* kuralların ezberlenmesi ya da çevirilerin yapılmasının aksine, hedef dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurabilmek amacıyla sadece hedef dil kullanılarak gerçekleştirilir (Demircan, 2013).

İkinci dil öğretiminin tıpkı ilk dil ediniminde olduğu gibi öğretilmesi gerekliliğine dayalı olan bu *doğrudan (direkt / dolaysız) yöntem*in temelleri, önemli bir dil öğretim uzmanı olan Gouin tarafından 19. yüzyıl sonlarında, çocukların edinimi üzerinde gözlemlerine dayalı bir öğretme yöntemini tasarlama teşebbüsü sonucunda atılmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). *Doğrudan yöntem*in altında yatan kuram dilin iletişim olduğudur. Bu yöntemi savunanlar, çeviri olmaksızın dilin resimlerle ve jest/mimiklerle öğrenilebileceğini görüşünde ısrar ederler. Ayrıca bu yöntemle hem öğretici, hem de öğrenci öğretme/ öğrenme süreci boyunca aktiftir (Yılmaz, 2010). *Doğrudan yöntemde* öğrencilerden hedef dilde konuşma ve düşünmelerini gerçekleştirebilme amaçlandığından, ana dili kullanımı yerine hedef dildeki kelimelerle, nesnelere ya da durumlarla doğrudan ilişki kurularak hedef dilin öğretimi/ öğrenimi gerçekleştirilir (Aktaran: Ökmen, 2015). Ancak bu yöntemle yabancı ya da ikinci bir dil öğrenmenin ana dili öğrenmedeki gibi aynı süreçte gerçekleşmesi beklendiğinden, yetişkin bir öğrencinin sınıftaki şartlar altında hedef dili öğrenebilmesi ile bir çocuğun ana dilini öğrendiği şartlarla kıyaslamak muhtemel değildir (Demirel, 2010, s. 39). Yöntemin ilkeleri gereği, hedef dilin dilbilgisi kurallarından ziyade öğrencinin iletişim kurması amaçlandığından, öğrencinin hedef dili hızlı bir şekilde konuşabilme becerisi öğrencinin hedef dildeki öğrendiği kelimeleri kendi ana dili mantığına bağlı gerçekleştirilerek sağlanır. Ancak bu durum dilbilgisel ve anlamsal sorunların ortaya çıkmasına sebep olur (Memiş ve Erdem, 2013). *Doğrudan yöntemdeki* gibi benzer ilkeleri savunan diğer bir yöntem olan *doğal yöntem* de *dilbilgisi-çeviri yöntemine* tepki olarak ortaya çıkmıştır. *Doğal yöntem* de hedef dilin ana dilini öğrenme biçimiyle öğretilmesi gerektiğini savunur. Demirel, doğal yöntemi şu ilkelerle tanımlamıştır;

- yabancı dil öğretiminin en başından itibaren sadece öğreticinin ana dili olan hedef dil kullanılır,
- dilbilgisi açıklaması yapılmaz,
- iletişim sürekli konuşma yoluyla kurulur,
- iletişim, anlaşılır bir cümle yapısı kurularak gerçekleştirilir (2010, s. 46).

Demircan ise yöntemin ilkeleri gereği yabancı dilin ana diline benzer şekilde öğrenilebilmesinin öğrencilerin farklı yaş ve eğitim düzeylerine sahip olması nedeniyle mümkün olmadığını dile getirmiştir (2013, ss. 175-176). Demirel de (2010, s. 48) yabancı dili öğrenen bir yetişkinin hedef dili tıpkı bir çocuk gibi öğrenmesinin mümkün olmadığını düşünmektedir. *Doğal yöntemin* kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin konuşma becerisi iyi olmasına rağmen okuma ve yazma becerilerinde eksiklik yaşanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Ayrıca Hengirmen (2006, s. 20) de *doğal yöntemle* öğretilen sözcük öğretiminin güncel dil çerçevesinde yapıldığından, konuşma dilinin dışına çıkıldığı zaman öğrencinin zorluk yaşayacağını savunmaktadır.

Doğrudan ve doğal yöntemin uygulanmasındaki zorluluk neticesinde yeni bir yöntemin gerekliliği ortaya çıkmıştır. II. Dünya Savaşı boyunca askeri amaçlı, bir yabancı dili hızlıca öğrenebilme gerekliliği sonucunda özellikle Amerikan askerlerinin hem müttefik hem de düşmanlarıyla iletişimi sağlayabilmek/ sözel becerileri edinebilmek için ortaya çıkan *işitsel-dilsel yöntem* (Brown ve Yian, 2000), Celce-Murcia'ya göre (2001) *doğrudan yöntem* ve 20. yüzyıl Reform Hareketi sonucu davranışçı psikoloji ve yapısalcı dilbilimcilerden eklenen özelliklerle oluşturulmuş bir yöntemdir. 1950'li yılların ortalarına kadar dilbilimci Bloomfield tarafından "*ordu yöntemi*" olarak adlandırılan *işitsel-dilsel yöntem*, Amerikan askerlerinin bu yöntemle dili öğrenebilmelerinden etkilenen dil uzmanları Lado ve Fries tarafından düzenlendikten sonra okullarda kullanılmaya başlanılmıştır. Yönteme özellikle katkıda bulunan Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre dilin doğal bir şekilde öğrenilebilmesi öncelikle dinleme etkinliği ile, sonrasında ise konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilir. Dolayısıyla dil öğretimi için gerekli unsurlar sırasıyla sesbilim (dil ses yapısı), yapıbilim (sözdizimi) ve cümlebilim (cümlede anlam ve dilbilgisi) olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2011). Demirel de (2010, s. 44) tıpkı ana dili öğrenirken doğal öğrenme sırasıyla gerçekleşen dinleme sonrasında konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu yöntemle asıl odaklanılan becerilerin dinleme ve

konuşma olduğunu ifade etmiştir. Ancak yöntemin temellerini oluşturan yabancı dili öğrenirken bireyin dört temel dil becerisi tıpkı ana dildeki gibi aynı sırayla kazanılır/öğrenilir düşüncesinin tartışılması gerektiğini savunmaktadır. Memiş ve Erdem'e göre (2013) bu yöntemle bir yabancı dil mekanik şekilde öğrenilmektedir çünkü öğrencilere sadece dinleme ve tekrar etkinlikleri yapılmaktadır ve sonucunda da bu yöntem dilin belli kalıplar çerçevesinde konuşulmasına sebep olmaktadır. Brown (2007) ise yöntemin uzun vadede iletişimsel beceriyi öğretmedeki başarısızlığı ve yöntemin dayandığı yapısal dilbilimin kısıtlaması yüzünden işitsel-dilsel yöntemin 1960'lı yılların sonlarına doğru popülerliğini kaybettiğini ifade etmiştir.

Bilişsel öğrenme kuramcısı olan Ausubel ve dilbilimci Noam Chomsky'ye göre kural öğrenmenin gerekliliği sonucunda davranışsal dil öğretimine bir tepki olarak ortaya çıkan *bilişsel yöntem*, ezber ve tekrar ağırlıklı bir eğitimle dilin alışkanlık kazanılarak öğrenilmesinden ziyade, dilin yaratıcı bir süreç içerisinde öğrenilmesi gerektiğini savunur (Memiş ve Erdem, 2013). Davranışsal dil öğrenimine tepki gösteren Chomsky'ye göre dil öğreniminin bir alışkanlık ya da koşullanma sonucu gerçekleşen bir süreçten ziyade, dil öğreniminin aslında zihinsel etkinlik içeren bir yaratıcı süreç olduğunu ifade etmesiyle bilişsel öğrenme yönteminin temeli atılmıştır (Demirel, 2012). Bilişsel yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Demirel, 2013):

- Dil edinimi bir alışkanlık sonucu değildir.
- Dilbilgisi tümdengelim ve tümevarım yöntemleriyle öğretilir.
- İletişim becerilerinin öğretimi önemlidir.
- Dört temel dil becerisinin öğretimi eşit derecede önemlidir.
- Ana dili ve çeviri gerektiğinde kullanılır.
- Öğrencinin duyduğunu anlama becerisini geliştirmek oldukça önemlidir.

“Bilişsel dil öğrenme, öğrencilerin hedef dilin işleyişini tartışmaya ve hedef dil hakkında derinlemesine düşünmeye cesaretlendirildiği dil öğrenmenin aktif, zeka gerektiren, kural arayan ve problem çözme süreçlerini içeren yöntemdir” (Nunan, 1991, s. 233). Ancak bu yöntem, kendinden önce var olan yöntemlere göre daha çağdaş ve de benimsediği ilkeler bakımından kendi içinde tutarlı olmasına rağmen, dil öğretimin başlarında oldukça faydalı olarak düşünülen ezber tekniğine gereken önemi vermediği

için eleştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Hengirmen (2006) ise dil öğrenimine yeni başlayan birinden hedef dilin tüm kurallarının hızlı ve anlamlı bir şekilde kavranmasını beklemenin mümkün olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca, bilişsel öğrenme yönteminin aksine, öğrenciye kuralların ve bazı cümle kalıplarının öğretimin en başında ezberletilmesi gerektiğini ve daha sonrasında ise öğrencinin kuralları ve cümleleri anlamlı hâle getirebileceğini savunmaktadır.

1.3.2. Tasarımcı Yöntemler (Designer Methods)

Dil öğretiminin tarihî gelişimine bakıldığında, dil öğretimi/ öğreniminin dilbilimcilerden bağımsız olmaya başlamasıyla, 1970'li yıllarda dil öğretime yönelik çalışmaların daha önem kazandığı görülmektedir (Brown, 2001). Celce-Murcia (2001) özellikle 1970 ve 1980'lerde, dil öğrenimine yönelik yaklaşımdaki değişmelerin dilbilgisi-çeviri yöntem, direkt yöntem veya işitsel-dilsel yöntem gibi daha geleneksel olan yöntemlerden *toplular fiziksel tepki yöntemi* ve *gruplar dil öğretimi yöntemi* gibi daha yenilikçi yöntemlere doğru bir hareketin yaşandığını dile getirmiştir. Nunan ise (1989) bu dönemde bir çok *tasarımcı yöntemin (designer methods)* ve yenilikçi yaklaşımların geliştiğini belirterek, dönemin üretken bir dönem olarak kabul görüldüğünü vurgulamıştır. Hashemi (2011) yöntemler döneminin ikiye ayrılabilirliğini dile getirmiştir. Ona göre *dilbilgisi-çeviri yöntemi* gibi biçime dayalı yöntemler dönemi ve *tasarımcı yöntemler* başlığı altında yer alan daha öğrenci merkezli ve anlama dayalı yöntemler dönemidir. Yenilikçi yaklaşımlara bağlı olan bu tasarımcı yöntemler *sessizlik yöntemi*, *danışmanlı (gruplar) dil öğretim yöntemi*, *telkin yöntemi* ve *toplular fiziksel tepki yöntemi* olarak adlandırılmaktadır.

Sessizlik yöntemi matematik bilimcisi olan Caleb Gattegno (2013, s. 68) tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Bu yöntemin bağlı olduğu öğrenme kuramına göre öğrenciye öğrenme süreçleri hakkında bir bilgilendirme yapılmaz, ancak öğrenmenin sağlanabilmesi için uygun koşulların hazırlanması gerekmektedir. Öğretici bu yöntemde sessiz kalarak, öğrencilerin aktif olmalarını çabalar. Durmuş, sessizlik yönteminde öğrencilerden hedef dil ile ilgili üreticiliklerini istenilen seviyede oluşturabilmeleri açısından öğreticinin öğretim/ öğrenim esnasında mümkün olduğu kadar sessiz bir şekilde durması gerektiğini savunan sessizlik yönteminin, öğreticinin sınıf içindeki rolü

gereği “sessiz yol” şeklinde adlandırıldığını dile getirmiştir. Gattegno’ya göre (2013, s. 68) oluşturduğu bu yöntemin özellikle öğrencinin ana dilinde okuma, yazma ve matematik öğretiminde denenerek, başarılı bir şekilde uygulanan bir teşebbüs olduğu ifade edilmiştir. Bu yöntemde öğrenciler yöntemin gerektirdiği sembolik nesnelere kullanarak hedef dili öğrenir ve hedef dilin gerektirdiği yapıları hatırlayarak öğrenme ortamında aktif bir rol üstlenmiş olurlar. Ayrıca yöntem öğrencilerin birbiri için rol model oluşturmasını sağlar ve bu sayede tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanır. Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirerek, öğrencinin hedef dildeki üretimlerinin ezber tekniğiyle değil de, öğrencideki dilsel birikimi ve becerilerinin keşfedilip ortaya konulması açısından yöntemin yararlı olduğu düşünülmektedir (Durmuş, 2013, s. 71). Ancak Memiş ve Erdem (2013), bu yöntemde özellikle karmaşık cümle öğretiminin zor olduğunu, öğretimin yalnızca başlangıç düzeyinde kalacağını, dolayısıyla da yöntemin tutulmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, yöntemin gereklilikleri neticesinde öğrencinin hedef dilin kültüründen ve toplumsal etkileşimden mahrum kalacağını savunmaktadırlar. Doğan (2012) ise modern dil öğretim ilkelerinden bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Ancak sessizlik yönteminde bu durumun göz ardı edildiğini dile getirmiştir.

Tasarımcı yöntemlerden *grupla (danışmanlı) dil öğrenme yöntemi*, insancıl ruhbilimin savunucusu Carl Rogers’ten etkilenen, ruhbilim profesörü Charles A. Curran tarafından aslında hümanist yaklaşımın sonucunda geliştirilen bir yöntemdir. Loyola Üniversitesi’nde psikoloji profesörü olan Curran yoğun bir şekilde yetişkinlerin dil öğrenimi üzerinde çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarında yetişkinlerin yeni bir dili öğrenirken yaşadıkları tehditleri gözlemlemiş ve neticesinde *danışmanlı öğrenme yöntemini* geliştirmiştir (Durmuş, 2013). Dolayısıyla yöntemin savunduğu ilkedeki hareketle, danışmanlı dil öğrenim teknikleri kullanılan bu yöntemde dil öğreticisi danışman, dilde problem yaşayan kişi olan öğrenci ise danışandır (Erdem, Gün, ve Sever, 2015). Demirel de (2010) bu yöntemle öğrencinin dil öğrenirken yaşadığı kaygıyı yok etmek ve de onların hata yapmalarından kaynaklanan korkularını yenmeleri için öğrencilerin sorumlulukları olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla danışman-danışan ilişkisi çerçevesinde olması gerektiği gibi öğretici ile öğrenci arasında karşılıklı olarak iyi niyet, güven ve anlayış unsurları bu yöntemin temelini oluşturur. Ancak bu yöntem tek başına kullanılırsa, hedef dilin öğretilmesi/ öğrenilmesi hususunda yetersiz

kalacağı düşünülmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilen eğitimde belirli bir müfredata bağlı kalınmadığından özellikle müfredat uygulaması olan kurumlarda bu yöntemle eğitimin mümkün olmadığı savunulmaktadır. Ayrıca yöntemi uygulayacak öğreticiden hedef dilin dilbilgisini ana dili seviyesinde bilmesi ve bunun yanı sıra psikoloji alanıyla ilgili gerekli bilgiye sahip olması beklendiğinden, bahsedilen özelliklere sahip bir öğreticiyi bulmak her zaman mümkün değildir ve bunun da yöntemin uygulanmasında sıkıntı yaşanmasına sebep olacağı düşünülmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

Diğer bir tasarımcı yöntem olan, Bulgar psikiyatrist ve eğitimci George Lozanov tarafından geliştirilen *telkin yöntemi (esinlemeli yöntem)* tıpkı *sessizlik yöntemi, danışmanlı öğrenme yöntemi* ve *toplu fiziksel tepki yöntemi* gibi insancıl (hümanist) yöntemler olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntemler dil öğrenimi/ öğretiminde insancıl yaklaşımlardan izler taşıdıkları için bu şekilde adlandırılma yapılmıştır (Aktaran: Durmuş, 2013, ss. 75-76). Özellikle ruhbiliminin ve yoga tekniğinin etkisiyle Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntemde dil öğretimi/ öğreniminin rahat bir ortamda gerçekleşmesi beklenir (Erdem, Gün, ve Sever, 2015). Bu yöntemle sınıf içi iletişiminin rahat bir şekilde gerçekleşmesi hedeflenir, bu amaç doğrultusunda da öğretici ve öğrenci ilişkisinin tıpkı çocuk-ebeveyn ilişkisindeki gibi olması sağlanır; bu sayede öğrenmeye engel olacak etkenler ortadan kaldırılarak öğretici öğrenciye karşı sempati ile yaklaşır ve gergin ortamın oluşması engellenir (Harmer, 2001). Dil öğretimi/ öğreniminde iletişimin daha rahat kurulabilmesi amaçlandığından bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda etkili ders aracı olarak düşünülen müzikten yararlanılır. Bu yöntemde oluşturulan sınıf tıpkı bir oturma odası görünümünde olup, halı döşeli yerler ve öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında kullandığı sıralar yerine rahat edebilecekleri koltuklar tercih edilir ve loş ışıklarla oluşturulmuş ve arkada çalan rahat müzik eşliğinde ders işlenir (Demirel, 1993). Doğan (2012) *telkin yönteminde* öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyecek soru-cevap, tekrar veya çeviri gibi farklı etkinliklerin kullanıldığını, bu sayede öğrenilen bilgilerin pekiştirileceğini dile getirmiştir. İşcan (2011) ise drama, hayal kurma, müzik, resim gibi uygulamaların öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olduğunu dile getirerek, dil öğretimi/ öğreniminde bu uygulamalardan mümkün olduğunca yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak yöntemin kullanıldığı sınıflar sayı bakımından daha az öğrenci gerektirdiğinden, bu yöntemle kalabalık olan sınıflarda dil öğretimi/

öğreniminin mümkün olamayacağı, yöntemin ilkeleri gereği oluşturulması gereken sınıf ortamının her zaman hazırlanabilmesinin oldukça zor ve masraflı olması bu yöntemin eksiklikleri olarak ifade edilebilir (Memiş ve Erdem, 2013). Durmuş (2013, s. 79) ise “bir dersin işleniş süreçleri açısından düşünüldüğünde telkin yöntemiyle eğitim bilimlerinin kuramsal beklentilerinin karşılanmadığını, bu yüzden de yöntemin dünyada yaygınlık kazandığını söylemenin mümkün olmadığını” ifade etmiştir. Ayrıca yöntemin diğer tasarımcı yöntemlerle birlikte aynı sınıflandırmada yer almaması gerektiğini ifade eden Kumaravadivelu, tüm bu tasarımcı yöntemlerin aslında yöntem düzeyinde niteliklerinin olmadıklarını ifade etmiş ve bu uygulamaların aslında -denilenin aksine- “*tasarımcı olmayan yöntemler*” olarak adlandırılması gerektiğini vurgulamıştır (Aktaran: Durmuş, 2013, s. 79).

Toplu fiziksel tepki yöntemi olarak adlandırılan bu tasarımcı yöntem ise San Jose State Üniversitesinde psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilmiştir. Dinlemeye önem veren “Anlama Yaklaşımı”nda olduğu gibi bu yöntemde de dinleme önemli yere sahiptir. Çünkü bu yöntemde öncelikle dinleyip anlama hedeflenir (Larsen-Freeman, 1986, s. 109). Demirel ise yöntemin psikolojideki öğrenme kuramlarından olan iz kuramı ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Demirel “iz kuramına göre bir olayın mümkün olduğunca sık yaşanmasıyla, bellekte kuvvetli iz bırakılacak ve sonucunda ise o olayın hatırlanması oldukça kolay olacaktır” düşüncesiyle Asher’in (1993, s. 52) ikinci dil öğretimini/ öğrenimini tıpkı ana dili edinen bir çocuğun gelişimiyle aynı gördüğünü ifade etmektedir. Harmer (2001) ise bir çocuğun ana dili öğrenirken sözlü emirleri ilk önce dinlediğini ve sonra anlamlandırıldığını ifade eder ve sonucunda emirleri göstererek öğrenebildiklerini vurgular. Bu yöntemde de dolayısıyla öğrencilerden duydukları ifadelere fiziksel şekilde tepki vermeleri beklendiğinden yetişkinlerin de yabancı bir dili öğrenirken ana dili öğrenme süreçleriyle benzer şekilde öğrenebileceklerini belirtmiştir.

Asher, toplu fiziksel tepki yönteminin temellerini etkili 3 öğrenme varsayımına dayandırır:

1. Dil öğrenimi ile ilgili doğuştan getirilen bir biyo-program mevcuttur ve bu biyo-program birkaç adım ve aşama ile oluşur: çocuklar konuşmaya başlamadan önce dinlediğini algılamayı geliştirir; çocukların dinlediğini algılaması ebeveynlerinin

emirlerine fiziksel tepki vererek edinilir; bütün olarak dinlediğini anlama, bir çaba gerektirmeden konuşmanın doğal bir şekilde gelişmesini mümkün kılar.

2. Çoğu dil öğrenme yöntemlerinin aksine, toplu fiziksel tepki yöntemi sağ beyin öğrenmesine yöneliktir, ve sağ beyin etkinlikleri beynin sol yarım küresinin dili konuşma, okuma ve yazma işleyişini mümkün kılar.
3. İlk dil edinimi stresin olmadığı bir ortamda gerçekleştirilir, dolayısıyla hedef dili öğrenirken de aynı ortam yaratılmalıdır: toplu fiziksel tepki yöntemi, dilin biçimi ve dilbilgisi yapılarına odaklanmaktansa, dinlediğini anlama ve fiziksel tepkinin birleşimiyle elde edilen anlama odaklanarak stresi azaltır (Richards ve Rodgers, 2001, ss. 74-75).

Ancak bu yöntemin ilkeleri gereği dil öğretiminde/ öğreniminde komut ve tepkilere bağlı sürekli tekrarların yapılması derslerin hem sıkıcı olmasına hem de zaman kaybına neden olmaktadır. Bu durumun da öğrencinin motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu yöntemin kullanıldığı ortamlarda öğrenciler karakter özellikleri bakımından düşünüldüğünde, öğrencilerin dışa dönük, girişken ve aktif kişilik özelliklerine sahip olmaları beklendiğinden, bu özelliklere sahip olmayan öğrencilerin hedef dili öğrenirken başarısız olacağı vurgulanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Durmuş (2013, s. 84) ise bu yöntemle ileri düzeyde hedef dili öğretirken dil yeterlilik beklentilerinin karşılanamayacağını ve sonucunda da öğrenci kaygılarının artacağını belirtmiş ve neticesinde bu yöntemin ileri düzeylerde uygulanabilirliğinin mümkün olamayacağını vurgulamıştır.

1.3.3. İletişimsel Yaklaşım ve Yöntemler

1980’li yılların başlarında tasarımcı yöntemler dil öğretimi/ öğrenimine bir nebze de olsa şekil vermesine rağmen, bu yöntemler popülerliklerini kaybetmişlerdir (Richards, 2006). Geline bu süreçte öğrenci sınıf dışında gerçek iletişimsel etkinliklerini sergileme konusunda başarısız olmuştur. Bu başarısızlığın sebebi, dilin belirli işlevleri konusunda öğrenci eğitilmediği sürece, dilsel bilgisi olmasına rağmen var olan dilsel bilgiyi iletişime taşıyamamasından kaynaklıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Hymes (1971) dilsel yetinin yanında iletişimsel hedefleri gerçekleştirmek için

iletişimsel yetinin de gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla yapıya dayalı yaklaşımlardan iletişime dayalı yaklaşımlara geçiş olduğunu belirtmiştir. Güneş (2011) ise iletişimsel yaklaşımların özellikle kendinden önceki yöntemlere tepki olarak ortaya çıkmasından ziyade, aslında 1970’li yıllarda Avrupanın yoğun göçe maruz kaldığını ve sonucunda da göçmen yetişkinlerin dil sorunları yaşamalarına sebep olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla yaşanan bu dil sorununu çözmek adına iletişimsel yaklaşımın gündeme geldiğini vurgulamıştır.

İletişime dayalı yaklaşımlar iletişimsel amaçlardan yola çıkılarak tasarlanılmıştır; böylece öğrencilerin bu iletişimsel hedefleri doğru bir şekilde gerçekleştirebilmeleri açısından öğrenciler sadece belirli dilbilgisel yapıları kullanmaya ihtiyaç duyarlar (Canale ve Swain, 1980).

İletişimsel yaklaşıma ait belirli özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Etkili iletişim amaçlanır.
- b) Anlam en önemli unsurdur.
- c) Diyaloglar ezberlenmez; iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanılır.
- d) Dil öğrenimi iletişimi öğrenmektir.
- e) İletişimsel yeti arzu edilen amaçtır (Finocchiaro ve Brumfit, 1983).

Nunan (1991, s. 279) ise iletişimsel dil öğretimi yaklaşımını özetleyen 5 ana özelliği şu şekilde sıralamaktadır:

- hedef dildeki etkileşimle iletişim kurmayı öğrenme üzerindeki önem,
- öğrenme ortamına özgün metinlerin getirilmesi,
- öğrencilerin sadece dile değil aynı zamanda öğrenme sürecine odaklanmaları için fırsatların sağlanması,
- sınıf öğrenimine önemli katkı sağlayan etken olarak öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerinin gelişimi,
- sınıf dışı dil etkinleşmesiyle sınıftaki dil öğrenimini birleştirme çabası.

1970’li yılların başlarında İngiliz dilbilimcilerin araştırmaları sonucunda iletişimsel yaklaşımın kuramsal altyapısına dayalı olarak *iletişimsel dil öğretimi yöntemi* tasarlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Özellikle Wilkins’in çatısı etrafında

şekillenen iletişimsel dil öğretim yöntemi, dilbilgisi ve kelimenin öneminin altını çizen geleneksel yaklaşımlardan ziyade dilin iletişimsel yönlerine vurgu yapan dilin sistemli bir sunumunu ortaya koymaktadır (Wilkins, 1972).

İletişimsel dil öğretiminin gelişimine katkıda bulunan sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson, Chomsky tarafından ortaya konulan “edim ve yeti” kavramlarının dilin doğasını açıklamada yetersiz kaldığını, bu eksikliği gidermek adına da diğer bir boyut olan “iletişim yetisi”nin gerekli olduğunu dile getirmişlerdir (Hengirmen, 2006). İletişimsel dil öğretim yönteminde dilin iletişim olduğu kabul edilir ve bu doğrultuda amaç ise iletişim yetisini geliştirmektir. İletişim yetisini kazanan öğrenci bu yöntemle gerçekleşen dil öğretimi/ öğreniminde hedef dili kullanabilmek adına bilginin yanı sıra yetenek sahibi de olur (Memiş ve Erdem, 2013). Demirel (2010, s. 51) ise iletişimsel dil öğretiminin kullanıldığı sınıflarda hedef dili öğrenen öğrencilerin birbirleriyle iletişimi sağlamak amacıyla öğreticinin yönlendirici olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu yöntemde öncelikle iletişim kurabilmek hedeflendiğinden, etkinliklerin bireysel olarak yapılmasından ziyade, en az ikili şekilde çalışma gerektirdiği savunulmaktadır. Dolayısıyla yaptırılacak etkinlikler etkileşimi sağlayacak türlerden olmalıdır (Aktaran: Ökmen, 2015). İletişimsel dil öğretim yönteminde özellikle öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimini sağlamak hedeflendiğinden yapılacak etkinliklerde öğrencilerin birtakım görevleri yerine getirmeleri beklenir, ve bu süreçte öğretmenler yönlendirici, yardımcı ya da danışman olarak nitelenirken, öğrenciler ise öğrenmelerinden sorumlu yetkili kişi olarak tanımlanır (Jin-fang ve Qing-xue, 2007). Demirezen (2011) ise iletişimsel dil öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflarda ders malzemelerinin öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması, öğrencilerin hedef dili kullanırken yaptığı hataların iletişim becerilerini geliştirmek adına doğal olarak kabul edilmesi, hedef dilin mümkün olduğunca kullanımına özen gösterilmesi amacıyla drama gibi etkinliklerin düzenlenmesi, özellikle de öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurabilmelerine teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ancak bu yöntemde dilbilgisi öğretimine yeterince önemin verilmemesi, hedef dilin daha düzgün bir şekilde kullanılmamasına neden olmaktadır. Ayrıca yöntem gereği öğrencilerin alışık olduğu metinler yerine diyalogların tercih edilmesinin öğrenmeye engel olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ikili ya da grup çalışması etkinliklerindeki

iletişimlerinin tamamının öğretici tarafından yönlendirilememesi ya da öğrenci hatalarının düzeltilmemesi öğrenimin verimsiz olmasına ve öğretici otoritesinin zarar görmesine neden olacağı savunulmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Hengirmen (2006, s. 36) ise iletişimsel dil öğretim yönteminde tercih edilmeyen ezberleme tekniğinin hedef dil öğretiminde uygun bir şekilde kullanıldığı takdirde faydalı olduğunu dile getirmiştir.

İletişimsel dil öğretimi, dil öğretimi alanında çok kuvvetli bir etki bırakmış ve bu etkiler hâlen dünyanın bir çok yerinde çok farklı biçimlerde hissedilmektedir. İletişimsel dönemin parçası olarak ***görev temelli dil öğretimi*** de bir görevi tamamlama adına özgün dil kullanımıyla dil öğretimine olanak sağlayan diğer bir etkili yaklaşımdır (Nunan, 2004). Harold Palmer ve Chomsky'den etkilenen Dr. N.S. Prabhu tarafından geliştirilen bu yöntemde tıpkı iletişimsel dil öğretim yönteminde olduğu gibi dört dil becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Prabhu (1987, s. 24) yönteme adını veren “görev” kavramıyla öğrencilerden bir düşünce süreciyle verilen bilgilerden sonuca varmalarını gerektiren ve öğreticilerin bu süreci düzenlemesi ve kontrol etmesine izin veren bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Doğan (2012, s. 382), bu yöntem gereği görevin dil öğrenim hedeflerinin anlamlı etkinliklere dönüşüm şekli olduğunu dile getirmiş ve bu yöntemle hedef dil öğretiminin, iletişim görevleri yoluyla öğretilmesi yaklaşımına bağlı olduğunu belirtmiştir.

Ancak özellikle başlangıç seviyesi öğrencileri dili henüz etkin bir şekilde kullanamadıkları ve dilin yalnızca belirli yapılarına maruz kaldıkları için bu yöntemle hedef dilin öğrenilmesinde zorluk yaşayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yöntem gereği göreve dayalı sistemli bir dilbilgisi, pedagojik girdi ve güncel müfredatın olmaması da bütüncül bir dil öğretiminin gerçekleşmemesine neden olacaktır (Doğan, 2012, s. 401).

İletişimsel dil öğretiminin diğer bir türü ise ikinci dil öğretimindeki bir yaklaşım olarak kastedilen ***içerik merkezli öğretim***, öğretimin dilbilgisi ile ilgili ya da diğer tür müfredat kısmından ziyade; öğrencinin edineceği bilgi veya içerik etrafında düzenlenen öğretimdir (Richards ve Rodgers, 2001; Stoller, 2008). İçerik merkezli öğretim aslında öğrencilerin hedef ve ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin hedef dili öğrenme ihtiyaçlarının özellikle akademik, mesleki, sosyal, eğlenceye dair vb. ilgi alanlarına göre farklılık göstereceği düşünüldüğü için bu

doğrultuda dilin yapısal kullanımından ziyade daha çok dilin kullanım öğretimine önem verilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Kamhuber (2010) de benzer şekilde bu yöntemin bağlamsal öğrenme temeline dayandığını ve hedef dilin kural/ yapı öğretiminin ayrı bir ders olarak değil de; belirlenen konular içerisinde eşzamanlı bir şekilde gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca hedef dil öğretimindeki içeriğin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlendiğini ifade etmiştir. Bu yöntemin kullanıldığı dil öğretiminde içerik öğrencilerin dil öğrenme nedenlerine bağlı oluşturulduğu için hedef dilin başarılı bir şekilde öğrenileceğini vurgulamıştır. Ders kitabı kullanımına ağırlık verilmeden, daha çok içeriğin esas alındığını belirtmiştir. Doğan da (2012, s. 404) yöntemin ilkesi gereği belirlenen içeriğe dayalı yapılan öğretimle hedef dilin akademik yönü ve bununla beraber becerilerin aynı anda öğretiminin gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Ayrıca hedef dilin öğretimi için seçilen konu içeriğinin iletişimi gerçekleştirmek için gerekli bir unsurdan ziyade, asıl öğrenilmesi gereken bir araç olduğunu belirtmiştir. Larsen-Freeman (1986) ise içerik temelli dil öğretim yönteminin iletişimsel dil öğretim yönteminden farklı olarak hedef dil vasıtasıyla diğer başka bir içeriği öğretme ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Çoğu derslerin özellikle de akademik amaçla gerçekleştirilen derslerin hem hedef dili hem de öğretilen konu üzerinde öğrencilerin hakim olmalarını sağlamak için doğal bir öğrenme ortamı oluşturan içerik temelli öğretim yönteminin özellikle akademik ve mesleki içeriklerden oluşan öğretim için oldukça popüler bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Ancak Memiş ve Erdem (2013) içerik merkezli yöntemin farklı ülkelerde farklı bir şekilde uygulanacağını ve dili öğretirken gelişim hızının da farklı olacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu farklı ülkelerde yöntemi benzer bir şekilde uygulamanın mümkün olmadığını düşünmektedirler ve sonuç olarak yöntemin evrensel nitelik taşımadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yöntemin hangi dil öğretim yaklaşımına dayandığına yönelik net bir çerçevenin belirlenmemesi nedeniyle yöntemin sistemleşmiş bir yöntem olduğundan bahsetmenin mümkün olmadığını vurgulamışlardır.

1980'li yılların sonuna gelindiğinde, özellikle birçok farklı yöntemin ortaya çıkmasıyla birlikte araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında dil öğretiminde hangi yöntemin en iyi yöntem olduğu konusunda tartışmalar meydana gelmiş ve bazı öğreticilere göre tek bir yöntemi uygulamanın daha faydalı olacağı düşünülürken, bazı diğer öğreticilere göre ise

tek bir yönteme bağlı kalınarak kendilerinin kısıtlanacaklarına inanılmaktadır ve bu nedenle öğrenci hedeflerine daha uygun olacak şekilde birden fazla yöntemden yararlanılarak daha etkili öğretimin sağlanacağı düşünülmektedir (Dağkiran, 2015). Bu inanişaya göre ortaya çıkan *seçmeci (seçmeli, eklektik) yöntemin* hedef dili öğretirken kullanılan dil öğretim yöntemlerinin en başarılı ve en etkili yönlerinin seçimiyle oluşturulan yöntem olduğu ifade edilmiştir (Demircan, 2013). Benzer şekilde Hengirmen de (2006, s. 36) seçmeci yöntemi kullanan öğreticinin hedef dili öğretirken ihtiyaç ve amaçlar doğrultusunda mevcut dil öğretim yöntemlerinin en faydalı kısımlarını seçtiğini dile getirmiştir. Seçmeci yöntem öğrencilerin bireysel farklılıklarından hareket edilerek öğreticinin var olan yöntemlerden seçtiği en etkili uygulamaların birleşimi olduğu için bu yöntem öğrenci motivasyonunu sağlamada önemli bir etkiye sahiptir (Melanlıoğlu, 2018). Bu yöntemde öğrenciler hedef dile karşı ilgileri uyanık ve aktif hâldedirler, etkinlikler göze ve kulağa hitap edecek ve sıkıcı olmayacak şekilde düzenlenir, ayrıca öğrenme sürecinde tüm uyaranlara hitap edecek özellikle görme ve işitmeye dayalı teknolojik araçlardan faydalanılır. Dolayısıyla bu yöntemi kullanacak öğreticiden mevcut yöntemlerin hepsine hakim olması beklenir. Amaca ve ihtiyaçlara göre yöntemlerin en etkili uygulamaları seçilen bu yöntemde olası bir kelime öğretimi yapılırken doğrudan yöntemden, konuşma ve dinleme öğretimi yapılırken ise kulak-dil alışkanlığı ya da iletişimci yöntemden yararlanılabilir (Güzel ve Barın, 2013). Prabhu (1990, ss. 162-163) dil öğretiminde ortaya çıkan sosyal durum, eğitimsel düzenlemeler, öğretici ve öğrenciyle alakalı unsurlar gibi değişkenler yüzünden herkes için tanımlanmış bir ideal yöntemin olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca eğer öğreticilere “Neden en iyi yöntem yoktur?” sorusu yöneltildiğinde ise muhtemelen “Belli olmaz” şeklinde cevabın verileceğini dile getirmiştir. Prabhu her bir yöntemin değeri olmasına rağmen aslında önemli olan öğreticinin makul olması olarak adlandırılan *akla yatkınlık hissi (sense of plausibility)* ile farklı öğretim modellerinin gelişigüzel kullanımından daha değerli olduğunu ve buna da seçmecilik dendiğini belirterek karar veren kişi olarak öğretici rolünün önemini vurgulamıştır.

Diğer bir yandan seçmeciliğe karşı “*ilkeli seçmecilik (principled eclecticism)*” adı altında yeni bir terimden bahsetmenin daha doğru olduğu vurgulanmıştır. İlkeli seçmecilikle dil öğretiminin daha çoğulcu, arzu edilen ve anlaşılır bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir (Mellow, 2002). Larsen-Freeman (2000) ise ilkeli seçmecilikle tek bir

kurama bağılı kalmaya, göreceli veya sınırlandırılmamış çoğulculuğa karşı durulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ilkeli seçmecilikle her bir öğreticinin kendi harmanlanmış öğretimini ilkeli bir düzende üretebileceğini savunmuştur.

Ancak Stern (1992), mevcut yöntemlerin hangi kısımlarının uygulanacağı konusunda bir ilkenin olmadığını ve dil öğretimindeki en iyi yöntemi seçme konusundaki ölçütün net olmadığını dile getirerek seçmeci yöntemle ilgili kaygısını vurgulamıştır. Ona göre: “Birleştirilecek doğru yöntem veya teknikler seçilirken, kararın yalnızca kişinin sezgisel muhakemesine bırakılması, seçmecilik hususunda belirsizliğin yaşanmasına sebep olmaktadır” (Stern, 1992, s. 11). Benzer şekilde Widdowson (1990) da seçmeci yöntem gereği kolaylıkla ele gelen herhangi bir tekniğin gelişigüzel ve kestirme yoldan kullanılmasının mantıklı olmadığını savunmuştur.

1.4. YÖNTEM SONRASI DÖNEM

Dil öğretimi tarihine bakıldığında yöntem teriminin ne olduğu açıklanmaya çalışılmış ve en uygun yöntem saptanarak ideal bir dil öğretim çerçevesi içerisinde öğretimin mümkün olacağı düşünülmüştür. Diğer taraftan ise artık dil öğretim sürecinde kalıplaşmış ilkelerle ve yöntemlere ait kuramsal olgularla oluşturulan öğretimden ziyade daha kapsamlı bir yaklaşım olarak düşünülen *yöntem-sonrası* terimiyle öğrenci profiline, öğrenim hedeflerine, öğretim/ öğrenim alanlarının değişkenlerine hassas bir görüşün ortaya çıktığından bahsedilmektedir (Durmuş, 2019). Brown (2002, ss. 9-14), yöntem terimiyle çeşitli bağlam ve hedef kitleye genelleştirilebilir olduğu düşünülen kuramsal şekilde oluşturulmuş sınıf tekniklerini ifade etmiş ve bu bağlamda “tüm öğrencilere hazır paketlenmiş yöntemlerin” öğretme/ öğrenme bağlamlarının dinamiklerini ve özellikle de öğrenci ihtiyaçlarını ihmal etmeleri sebebiyle dil öğretimi için uygun olmadıklarını vurgulamıştır. Yöntem kavramına karşı eleştirisini dile getiren Brown (2002, s. 10) ayrıca yöntemleri geride bırakma vaktinin geldiğini ise şu sebeplerle özetlemiştir:

- Yöntemler aşırı genelleştirilmiştir.
- Yöntemler sadece başlangıçta birbirinden ayrıdır; ancak, daha sonra oldukça benzerdir.

- Yöntemlerin hepsi deneysel bilgiye dayalıdır; aslında, öğretim bir sanattır.
- Yöntemler yerel kültürleri yok eden sürece dayalıdır.

Brown (2002, s. 13) bu sebeplerden yola çıkarak hiçbir metodolojinin dil öğretimi ilkeleriyle uğraşmak zorunda olmadığını; aslında bu ilkelerin öğretici araştırması ve gözlemine dayalı olması gerektiğini belirten düşüncesi etrafında yöntem-karşıtı bakış açısını geliştirmiş ve yöntem-sonrası dönemde öğretmenler için “tanılama- uygulama-değerlendirme” sürecini öne sürmüştür. Benzer şekilde Fanselow (1987) öğretmenleri öğrencileriyle ne yaptıklarını sorgulayarak iyi bir öğretim için geleneksel kurallara karşı kendi keşfettikleri alternatif öğretim yöntemlerini geliştirmeleri gerektiğini belirten yöntem-karşıtı bakış açısını ortaya koymuştur. Richards da (2002, s. 23) öğretim için genel yöntemlerin olmadığını, bilakis öğretmenlerin kendileri olmalarına müsaade eden bir yaklaşım geliştirmeleri ve en iyi hissettikleri şeyi yapmaları gerektiğini belirterek *yöntem-karşıtı* bakış açısını vurgulamıştır. Balcı (2006) yöntemle dayalı pedagojilerin öğretmenlerin gerçek uygulama durumlarını yansıtmadığını ve öğretmenlerin kendi kişisel kuramlarını oluşturmaya izin vermediğini belirterek yöntemle dayalı pedagojilere ait bu sınırlılıkların öğretmenlerin mesleki kuramlarını kullanmalarına engel olduğunu ifade etmiştir. Durmuş (2019, s. 148) mevcut yöntemlerin öğretmenlere dayatılan bir olgu olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin öğretim esnasında karşılaşılabilecekleri herhangi bir durumla baş etmelerinin mümkün olamayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla, Durmuş (2019, s. 148) “yöntem tabanlı pedagojiden uzak bir pedagojiye geçmeyle ilgili zorunlu bir ihtiyacın olduğunu” vurgulamıştır. Ayrıca Durmuş (2019, s. 148) *yöntem-sonrası* terimiyle alternatif bir yöntemden ziyade asıl hedefin yöntemle alternatif arayışı olduğunu dile getirmiştir.

Tıgılı (2014) mevcut dil öğretim yöntemlerinin Allright, Kumaravadivelu, Murphy, Pennycook, Phrabu ve Widdowson gibi dil araştırmacıları tarafından kısıtlılıkları ve yetersizlikleri sorgulanarak büyük ölçüde eleştirildiğini; özellikle de son eğilim olan seçmeci yöntemin ilkesiz felsefeye sahip olmasına karşı çıktığını vurgulamıştır. Bu nedenle yöntemlere karşı yapılan bu itirazların “kuramsal ve uygulamalı” olmak üzere iki boyutta özetlenebileceğini belirtmiştir. Kuramsal boyutun mevcut dil öğretim yöntemlerinin eksikleriyle ilgili hususları; uygulamalı boyutun ise yöntem-sonrası

pedagojiyle ilgili ilkeleri ve yöntem-sonrası pedagoji çerçevesi içerisinde gerçek öğretim uygulamaları için gereklilikleri içerdiği dile getirilmiştir (Kandıralı, 2019).

1.4.1. Yöntem-Sonrası Pedagojinin Kuramsal Boyutu

Dil öğretim yöntemlerine karşı eleştirilerin sadece Stern'in (1983, s. 251) belirttiği gibi "yöntemlerin bir asırlık takıntı olarak görülmesinden kaynaklı şikayetler" veya Prabhu'nun (1990, s. 173) dile getirdiği "öğretim etkinliğinin aşırı rutinleşmesi" yüzünden değil; daha çok, Jenkins'in (2007) bahsettiği hemen hemen her ülkede ortak dil (lingua franca) olarak kullanılan bir politik yapılanma olarak İngilizcenin rolünden kaynaklandığı dile getirilmiştir. Holliday (1994) iletişimsel dil öğretim gibi Batılı-kökenli dil öğretim yöntemlerinin Birleşik Krallık, Avustralya ve Kuzey Amerika gibi ülkelerin kültürel ve bağlamsal gereklilikleriyle uyum sağlayabileceğini; ancak, İngilizcenin ikinci/ yabancı dil olarak konuşulduğu ülkelerin eğitim ortamlarında aynı yöntemin uygulanmasının o ülkelerde yerel farklılıklar yüzünden kültürler-arası yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini ifade etmiştir.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çoğu dil araştırmacısı yöntem kavramını sorgulamaya başlamış ve neticesinde yöntem kavramını yeniden ele almaya ve tanımlamaya çalışmışlardır (Dağkiran, 2015). Mackey (1967) yöntemlerin kısıtlayıcı ve anlaşılmaz olduğunu dile getiren ifadesiyle yöntem kavramına yönelik ilk eleştiriyi ortaya koymuştur. Benzer şekilde Stern (1983) yöntem kavramının tamamen göz ardı edilmemesine rağmen, öğrencilerin yöntemlerin dayattığı tekniklerin yerine pratikte uygulayacağı teknikleri sorgulaması gerektiğini önermektedir. Richards ve Rodgers (2001) ise yöntemlerin, öğrencilerin kendi kişisel öğretim şekillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına çok az yer veren tepeden inme ve saptanmış yapılar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencileri pasif durumda bırakmaları sebebiyle de yöntemleri eleştirmişlerdir. Dolayısıyla, Richards ve Lockhart (1994) çoğu öğretici için bir öğretim yaklaşımının deneyim yoluyla geliştirebilecekleri ve özel durumların gereksinimlerine göre farklı şekillerde uygulayabilecekleri kişiye özel bir olgu olduğunu dile getirmişlerdir.

Pennycook (1989) da yöntem kavramı üzerine yaptığı eleştirisinde ilk dil öğretim yöntemlerinin özellikle kavramsal açıdan tutarsız olduğunu; sözde yöntemlerin sınıf

ortamında ne olup bittiğini yansıtmada sorgulanması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlara benzer şekilde Allwright (1991, ss. 7-8) ise yöntem kavramının önemsiz olarak nitelendirildiğini şu sebeplerle sıralamıştır:

- Yöntemler farklılıklara aşırı derecede odaklanır; kavramsal farklılıklar gerçek sınıf uygulamalarından daha az dikkat çekicidir.
- Yöntemler öğrenci farklılıkları gibi karmaşık konuları basitleştirir. İkinci dil edinimi belli bir yöntemin sınıftaki tüm cevapları sağlaması için oldukça karmaşık bir süreçtir.
- Tek bir yöntemi doğru bir şekilde uygulayabilme endişesi etkili sınıf görevlerini tasarlayabilme gibi önemli etkinliklerin önüne geçer.
- Yöntemler mesleğe yardımcı mümkün olmayan marka sadakatine yol açar; bu da alakasız konularda gereksiz rekabetlere yol açar.
- Bütün cevapların bulunmakta olduğu izlenimini verdiği için yöntemler gönül rahatlığına yol açar.
- Yöntem dil öğreticisine haricen türetilmiş bir tutarlılık duygusu sağlar; bu durum içten türeyen tutarlılık duygusunun gelişiminin engellenmesine sebep olur.

Kumaravadivelu'ya göre (2006a) göre yukarıda bahsedilen en son husus öğretmenlerin gelişigüzel bir seçmeci yaklaşımı uygulamadan ziyade aslında yöntemlerin ötesine gitmeleri gerektiğinin vurgulanması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca Kumaravadivelu (1994) konuma özgü gerçekleri hesaba katmaması sebebiyle yöntem kapsamı içerisindeki aynı fikirlerin sürekli tekrarlanmasını eleştirmiştir. Bu nedenle kuramsal açıdan yöntemleri değiştirmeye çalışmaktansa, yöntemlerin uygulamalı yönlerini analiz etme ve geliştirmenin gerekli olduğunu öne sürmüştür.

1.4.2. Yöntem-Sonrası Pedagojinin Uygulamalı Boyutu

Yöntem kavramına yönelik eleştiriler sadece yöntemlerin kuramsal yönleriyle alakalı değildir. Özellikle iletişimsel dil öğretim yöntemi, görev temelli dil öğretim yöntemi veya içerik merkezli eğitim gibi Batılı dil öğretim yaklaşımları, dil öğretmenleri arasında dünya çapında oldukça popülerdir (Chowdhury, 2003). Ancak Kumaravadivelu (2006b)

bu iletişimsel yaklaşımlara yönelik hâlâ problemlerin olduğunu ve iletişimsel yaklaşımların bağlamsal durumlara değinmede yetersiz olduğunu öne sürmüştür. Magnan (2007) da iletişimsel dil öğretim yönteminin çoğu millette geniş ölçüde kabul gördüğünü; ancak, yöntemin kısıtlarının olduğunu, etkileşimsel dil kullanımının güçlü bir şekilde, tek dilli tipte ve kişiye özgü olması açısından eleştirildiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla iletişimsel dil öğretim yöntemi gibi Batılı dil öğretim yöntemlerinin yerel dilbilimsel, eğitimsel, kültürel ve sosyo-politik gerekliliklerinden yoksun olması açısından gelişen ya da gelişmekte olan ülkeler için ideal olamayacağı; asıl hedefin bu yöntemlerin ötesine geçmenin olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, geleneksel ve daha yeni yöntemler ile ilgili bahsedilen bu kuramsal ve uygulamalı karmaşıklıklar 1980'lerin başlarında yöntem karşıtı düşüncenin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Tıgılı, 2014 ve Dağkırın, 2015).

Kumaravadivelu (1994) yöntemler döneminden artık yöntem-sonrası duruma geçiş vaktinin geldiğini iddia ederek *yöntem* kavramı yerine *yöntem-sonrası durum* terimini önermiştir. Yöntem-sonrası durum terimiyle Kumaravadivelu harekete geçirilecek ilk eylemin dilin kuramcılar ve uygulayıcılar arasındaki güç ilişkisini yeniden değerlendirmek olduğunu; yöntem kavramıyla dil pedagojisinde kuramcılara, karar verme gücünün ve yetkisinin verildiğini; ancak yöntem-sonrası durum kavramıyla ise dil uygulayıcılarının kendi bağlamlarına duyarlı, sınıf-merkezli yenilikçi yaklaşımları üretmelerine imkân verileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla yöntem-sonrası pedagoji kapsamında Kumaravadivelu (1994) tarafından öne sürülen yöntem-sonrası durum ile ilgili 3 önemli özellik şu şekilde belirtilmektedir: a) Alternatif bir yöntemden ziyade yönetime alternatif arayışı, b) öğretici özerkliği, c) ilkeli işlevselcilik.

İlk özellik olan *alternatif bir yöntemden ziyade yönetime bir alternatif arayışı* ile Kumaravadivelu (1994) yöntem-sonrası pedagojiyle yöntem kuramcılar tarafından bilgi-merkezli uygulama kuramını inşa etmektense; yetki verilmiş uygulayıcılar tarafından sınıf-merkezli uygulama kuramını inşa etmenin önemini vurgular. Bu özellikte asıl hedefin uygulayıcılar tarafından yerel özellik ve ihtiyaçlar doğrultusunda uygulamaları üzerinde değişiklik yapmaları gerektiğini öne sürmüştür. Çünkü her bir öğretme bağlamının eşsiz ve dinamik olduğunu; dolayısıyla tüm öğretme ortamlarına ait ihtiyaçların önceden paketlenmiş bir set tekniklerle karşılanamayacağını savunmuştur.

İkinci bir özellik olan *öğretici özerkliği* ile ilgili Kumaravadivelu öğreticilerin özgür bir şekilde mesleklerini uygulayabileceklerini, yöntem-odaklı yaklaşımın hakim olduğu kurumsal ve müfredat ile ilgili sıkıntıların en aza indirgenmesi koşuluyla yerel öğrenici ihtiyaçları doğrultusunda kendi özerk öğrenme ortamlarını yaratabileceklerini savunmaktadır. Dolayısıyla öğreticilerin kendi uygulamalarından kuram oluşturabileceklerini ve sonucunda oluşturdukları kuramı uygulayabileceklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde Durmuş (2019) yöntem-sonrası durum kavramıyla odaklanılan hususun öğretici özerkliği olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla Durmuş (2019, s. 148) öğretici özerkliği ile sadece hedef dilin nasıl öğretileceği değil, ayrıca kurumlar, müfredatlar ve ders kitaplarının dayattığı durumlar içerisinde öğreticilerin bağımsızca ne şekilde davranacaklarına yönelik bilme durumlarını ifade etmiştir.

Yöntem-sonrası durum özelliğiyle ilgili son olarak Kumaravadivelu seçmecilik terimine karşı *ilkeli işlevselcilik* kavramını öne sürmüştür. Kumaravadivelu seçmeci yöntemin ilkesiz olduğunu; bu sebeple, özellikle acemi öğreticilerin karışık sınıf içi etkinliklerini kullanmalarına yol açtığını vurgulamıştır. Prabhu (1990) da benzer şekilde seçmeci yönetime karşı özellikle yöntemin sistemli bir çerçevesinin olmaması sebebiyle büyük ölçüde olumsuz geribildirim aldığını belirtmiştir. Seçmeci yönetime diğer bir muhalif isim olan Stern (1992), seçmeci yöntemde öğreticiler ve araştırmacıların kendileri için en ideal kuramı belirleyebilmelerine yardımcı olacak herhangi bir ilke ya da ölçütün olmadığını vurgulamıştır. Dolayısıyla Prabhu (1990), Kumaravadivelu tarafından öne sürülen yöntem-sonrası durum kapsamındaki ilkeli seçmeciliğin aslında öğreticinin deneyimlerine dayalı öğretme etkinliğinin kişisel kuramı tarafından geliştiğini keşfetmekten kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Prabhu'nun öne sürdüğü bu ifade Durmuş tarafından "akla yatkınlık hissi" olarak vurgulanmış ve bu kapsamda dil öğretimine yönelik en ideal yöntem tartışmaları sonucu ortaya çıkan üç hususun açıklamalarından şu şekilde bahsedilmiştir:

- farklı öğretim yöntemleri farklı öğretim bağlamları için en iyi olduğu,
- tüm yöntemlerin kısmen doğru veya geçerli olduğu,
- iyi veya kötü yöntem kavramının bizzat kendisinin yanlış yönlendirici olduğu (Aktaran: Durmuş, 2019, s. 150).

Sonuç olarak, Kumaravadivelu (2006b) seçmeci yaklaşımlardan farklı olarak yöntem-sonrası durumun öğretmenlere belirli ölçütler sunduğunu; ancak bu belirli ölçütlerin kanıksanmaması gerektiğini; aslında öğretmenlerin sınıf içi pedagojilerini desteklemeleri adına bu ölçütlerden etkili bir şekilde faydalanabileceklerini dile getirmiştir.

1.5. YÖNTEM-SONRASI PEDAGOJİNİN ÇERÇEVELERİ

Yöntem-sonrası durumun uygulamalı boyutuna bağlı olarak Kumaravadivelu'nun (1994) On Makrostrateji Çerçevesi, Stern'in (1992) Üç Boyutlu Çerçevesi ve Allwright'in (2000) Keşfedici Uygulama Çerçevesi kapsamında öğretmenlerin öğretimlerini tasarlayabilecekleri bu geniş ölçüdeki çerçeveler ortaya konmuştur.

1.5.1. Kumaravadivelu'nun (1994) On Makrostrateji Çerçevesi

Yöntem-sonrası duruma bağlı üç işletme ilkelerinin (alternatif bir yöntemden ziyade yönetime alternatif arayışı, öğretici özerkliği ve ilkel işlevselcilik) rehberliği altında, Kumaravadivelu (1994) öğretmenlerin kendi sınıf-tabanlı mikrostratejilerini ve sınıf yöntemlerini üretebilmelerine yardımcı olacak bir set rehber ilke olan *on makrostrateji çerçevesini* ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, Kumaravadivelu, stratejik araştırmacı ve düşünür olması açısından öğretici rolünün önemine dikkat çekmektedir, ve ona göre yöntem-sonrası durum kapsamında öğreticinin şu özellikleri taşıması gerektiğini vurgulamıştır:

- özel ihtiyaçlar, istekler, durumlar ve öğretme/ öğrenme süreci üzerinde derinlemesine düşünebilme,
- öğretme/ öğrenme ortamında bilgili ve ilgili kalabilmek adına bilgi, beceri ve tutumunu genişletebilme,
- sınıfta öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmek adına uygun mikrostratejileri tasarlayıp kullanabilme,
- sayısız durumlara anlamlı bir şekilde tepki verme yeteneğini gözlemleyebilme ve değerlendirebilme (Kumaravadivelu, 1994, ss. 42-43).

Kumaravadivelu'nun sunduğu bu çerçeve makrostratejiler ve mikrostratejilerle beraber oluşan bir çerçevedir. Makrostratejiler öğretmenlerin bağamlarına ve öğretme/ öğrenme ihtiyaçlarına bağlı mikrostratejiler vasıtasıyla sunulan rehber ilkeler olarak görülebilecek bir genel plandır (Durmuş, 2019). Durmuş, makrostratejilerin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma, algısal uyumsuzlukları en aza indirme, müzakere edilen etkileşimi kolaylaştırma, öğrencinin özerkliğini destekleme, dil farkındalığını teşvik etme, sezgisel keşfi etkinleştirme, dilsel girdiyi bağlamsallaştırma, dil becerilerini entegre etme, sosyal uygunluğun sağlanması, kültürel bilinci artırma olarak sıralandığını ifade etmiştir (2019, ss. 150-152).

1.5.1.1. Makrostratejiler ve Açıklamalar

Öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, s. 33; 2003a, ss. 44-76; 2003b, s. 545) öğretmenin asıl rolünün öğrencileri için hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme fırsatlarını yaratması gerektiğine dikkat çeker. Sınıf içi öğrenme fırsatlarının ancak öğrencinin öğrenmeye dahil olması ve öğretmenin sorgulamasından oluşan iki yolla sağlanabileceğini vurgular. Bu stratejide öğretici öğretme eylemlerinin yöneticisi ve öğrenme etkinliğinin araçları arasında dengeyi yakalar.

Algısal uyumsuzlukları en aza indirme: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 34-36; 2003a, ss. 77-100; 2003b, s. 545) algısal uyumsuzlukların kaçınılmaz, tanımlanmaz ve yönetilmez olmaları sebebiyle, öğretme eylemi boyunca algısal uyumsuzlukları en aza indirmenin önemine odaklanır. Kumaravadivelu algısal uyumsuzluğa sebep olabilecek birkaç unsurun olduğunu ve öğretmenlerin mutlaka bu sebeplerin farkında olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Algısal uyumsuzluğa neden olabilecek sebepleri *bilişsel, iletişimsel, dilbilimsel, pedagojik, stratejik, kültürel, değerlendirici, yöntemsel, açıklamaya ait, tutumsal uyumsuzluk* olarak sıralamıştır.

Müzakere edilen etkileşimi kolaylaştırma: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 33-34; 2003a, ss. 101-130; 2003b, s. 545) dil öğretimi sürecinde etkileşimin çok önemli olduğunu vurgulayarak, müzakere edilmiş etkileşimin önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerden bu etkileşimi sağlayabilmeleri adına konuşma ve konu yönetiminden oluşan iki yolla anlamlı etkileşimde öğrencilerin yer almalarını

sağlayabilecekleri ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin sadece tepki ya da cevap vermesi değil de; aslında öğreticilerden, öğrencilere herhangi bir konuyu ve konuşmayı başlatmalarına yetki verildiği ve teşvik edildiği anlamlı öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici sınıf etkileşimi oluşturmaları beklenmektedir.

Öğrencinin özerkliğini destekleme: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, s. 39; 2003a, ss. 131-155; 2003b, s. 545) yöntem-sonrası pedagojide öğrencinin özerkliğinin desteklenme yönünde teşvik edilmesi hususunu diğer bir temel ilke olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda Kumaravadivelu öğrenci özerkliğini iki alt konu başlığı altında ele almıştır: öğrenci özerkliğinin dar görüşü kapsamındaki öğrenmeyi öğrenmek ve öğrenci özerkliğinin geniş görüşü kapsamındaki özgürlüğe kavuşmayı öğrenmek. Öğrenmeyi öğrenmekle öğrenciye gerekli öğrenme stratejilerini kazandırmak hedeflenirken; özgürlüğe kavuşmayı öğrenmekle öğrencinin kendi potansiyellerini keşfetmeleri adına eleştirel düşünebilme yeteneği kazanmaları hedeflenir. Bu kapsamda da dil kullanımlarını ve dil kurallarını çevrelerinin nasıl etkilediğini görmeleri açısından öğrenciler sosyal ve kültürel çevrelerini gözlemlemeye teşvik edilir.

Dil farkındalığını teşvik etme: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 36-37; 2003a, ss. 156-175; 2003b, s. 545), dil farkındalığını aslında dilin dilbilim ve toplum dilbilim yönleriyle ilgili genel dil farkındalığı ve dil kullanımını etkileyen kültürel, sosyal, ekonomik ve politik unsurlar ile ilgili eleştirel dil farkındalığı olarak sınıflandırır. Kumaravadivelu, genel dil farkındalığı kapsamında öğrencilerin kendi yerel dilleri ve öğrenilecek hedef dil arasındaki farklılıklara dayalı bazı belli sorunlarla karşılaştıkları durumda öğreticilerin öğrencilerine yardım etmesi gerektiğini vurgularken; eleştirel dil farkındalığı kapsamında ise Kumaravadivelu, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hedef dilin dilbilimsel, toplum dilbilimsel ve sosyopolitik durumlarıyla ilgili olması sebebiyle, bu hususların öğrencilerin dil farkındalığını teşvik etme konusunda önem taşıdığını ifade etmiştir.

Sezgisel keşfi etkinleştirme: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 36-37; 2003a, ss. 176-203; 2003b, s. 545), dil farkındalığını geliştirebilmenin öğrencinin hedef dile ait dilbilimsel hususları keşfetmesine bağlı olduğunu vurgulayarak, dil farkındalığı ve sezgisel keşfi etkinleştirme arasında yakın bir bağlantı olduğunu altını çizmiştir. Bu

kapsamda sezgisel keşfi harekete geçirecek öğretmenlerin, verileri ve etkileşimli etkinlikleri sezgi yoluyla dil öğrencisinin dilbilime ait ilke ve kuralları dolaylı olarak anlayabilecekleri şekilde tasarımları gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerine mümkün olduğunca çok çeşitli metinler sunmasının, öğrenciler tarafından hedef dile ait dilbilgisi kurallarını genelleyebilmelerine imkân sağlayabileceği düşünülmektedir.

Dilsel girdiyi bağlamsallaştırma: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 37-38; 2003a, s. 204; 2003b, s. 545) bağlamdan yoksun bir dil iletişiminin hiçbir anlam ifade edemeyeceğinin altını çizerek bağlam terimine dikkat çekmektedir ve dört farklı başlık altında ele alınan bu terimin dilsel, dildışı, durumsal ve dışadönük bağlamlardan oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu dilsel bağlam kapsamında Kumaravadivelu, iletişimi sağlayan dilbilgisine ait unsurların anlamlı davrandığını belirtmiştir. Dildışı bağlamda ise konuşmayı anlamlı kılan vurgu ve tonlama gibi etkenlere dikkat çekmiştir. Diğer bir bağlam olan durumsal bağlamda ise bir cümlenin farklı bağlamlarda üretildiğinde farklı anlamlara gelebileceğini ifade etmiştir. Son olarak dışadönük bağlamda ise anlamı etkileyecek kültürel, sosyal ve politik geçmişlerin bahsedildiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak Kumaravadivelu bu makrostratejiyle dil kullanımına ve dili kullanmanın dilsel, sosyal ve kültürel bağlamlarda nasıl şekilleneceğine dikkat çekmiştir.

Dil becerilerini entegre etme: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 38-39; 2003a, s. 238; 2003b, s. 546) geleneksel olarak ayrılmış ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmış dil becerilerinin bütüncül ele alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Kumaravadivelu bu becerilere yönelik ayrımın ya kullanılan yöntemlerden ya da müfredat ve ders kitaplarından kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu nedenle öğrenci katılımını destekleyecek gazete makaleleri veya filmler gibi daha esnek malzemelerin kullanımıyla öğrencilerin tüm bu dil becerilerini aynı anda geliştirebileceklerini ifade etmiştir.

Sosyal uygunluğun sağlanması: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, s. 42; 2003a, ss. 239-266; 2003b, s. 546) öğretme ve öğrenme ortamındaki sosyal dinamiklere dikkat çekmektedir. Kumaravadivelu bu kapsamda öğreticinin öğrencileriyle ilgili aile, ekonomi, kültür, din, ırk, cinsiyet, politika gibi durumlara karşı duyarlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda öğretici ve öğrenciye ait geçmişin sınıf

etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gerektiğinin altını çizmiştir.

Kültürel bilinci artırmak: Bu makrostratejiyle Kumaravadivelu (1994, ss. 40-41; 2003a, ss. 267-285; 2003b, s. 546) dil öğretimi/ öğrenimi sürecinde kültürün önemli bir yerinin olduğunu dile getirmiştir. Bu kapsamda da öğretmenlerden öğrencilerin hem kendi kültürlerinin hem de hedef dile ait kültürün bilincinde olacakları sınıf ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu durumda öğrencilerin rahat bir şekilde hareket edebileceği iki farklı kültür arasında bir köprü oluşturulması vurgulanmaktadır. Kumaravadivelu bu köprünün öğretici tarafından sınıfa getirilecek sosyal ve kültürel konularla oluşturulabileceğini ifade etmiştir. Bu sayede öğrenciler hem kendi kültürlerinde hem de hedef dile ait kültür üzerinde düşünebileceklerdir. Öğreticilerinin sayesinde ise öğrenciler dil kullanımı üzerinde kültürün etkisini görebilmek adına eleştirel görüş geliştirebileceklerdir.

Kumaravadivelu tarafından oluşturulan bu ilkeler sayesinde öğretmenler kendi özel öğretim ortamlarının ihtiyaçlarına göre uygulama kuramlarını oluşturabileceklerdir. Bu ilkeler yerele göre değişim göstereceğinden, ilkelerin uygulanması sürecinde herhangi bir kuram ya da yöntemle kısıtlanmayacağı vurgulanmıştır (Aktaran: Demir, 2015).

1.5.1.2. Yöntem-Sonrası Pedagojinin Parametreleri

Kumaravadivelu'nun bu makrostratejiler çerçevesi yine Kumaravadivelu'nun (2001) üç boyutlu pedagojik parametreleriyle şekillenmiştir. Durmuş (2019) bu makrostratejilerle birlikte *hususilik*, *kullanışlılık* ve *olanaklılık* parametrelerinin öğretmenler için kendi yerel durumlarına bağlı pedagojik uygulamalarını gerçekleştirmede yol gösterici çalışma prensiplerini oluşturan kavramlar olduğunu vurgulamıştır. “Bu parametreler Kumaravadivelu tarafından ileri sürülen kuramın belkemiğini oluşturmaktadır” (Demir, 2015, s. 16).

1.5.1.3. Hususilik Parametresi

Kumaravadivelu (2001) bu parametrenin önemine öğretme/ öğrenme bağlamına ait tüm elementlerin ihtiyaçlarına yanıt veren parametre olduğunu vurgulayarak değinmiştir. Bu

parametre felsefesi gereği özel durumlar ve bu özel durumların geliştirilmesi hususundaki bütüncül anlayışla pedagojik hususilik fikrinin oluşturulabileceğini vurgulamıştır. Hususilik parametresinde yerel deneyimlerin ve gerekliliklerin göz önünde bulundurulmasıyla kullanıldığı çevreye duyarlılık ifade edilmektedir (Demir, 2015). Durmuş (2019) da hususilik parametresiyle öğreticinin hedef dili öğretirken yerel dilbilimsel, sosyokültürel ve politik özelliklerin farkında olmasının gerektiğini belirtirken; aynı zamanda parametrenin ortama özgü ve içeriğe hassas bir pedagojiyi vurguladığını dile getirmiştir. Bu parametreyle kullanıldığı çevreye duyarlı öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini gözlemleyerek sonuçları değerlendirmelerine olanak sağlanır; ayrıca öğretmenlerin sorunlarını saptayıp çözümler bularak, öğretmenlere neyin işe yarayıp yaramadığını belirleme sorumluluğu yüklenir (Aktaran: Demir, 2015). Dolayısıyla, Kumaravadivelu (2001) öğretmenlerin öğretim ortamlarına ait yerel özelliklerinin farkında olmalarının önem taşıdığını ve öğreticinin kendine özgü öğretimini de bu özel durumlara göre oluşturması gerektiğini vurgulamıştır.

1.5.1.4. Kullanışlılık Parametresi

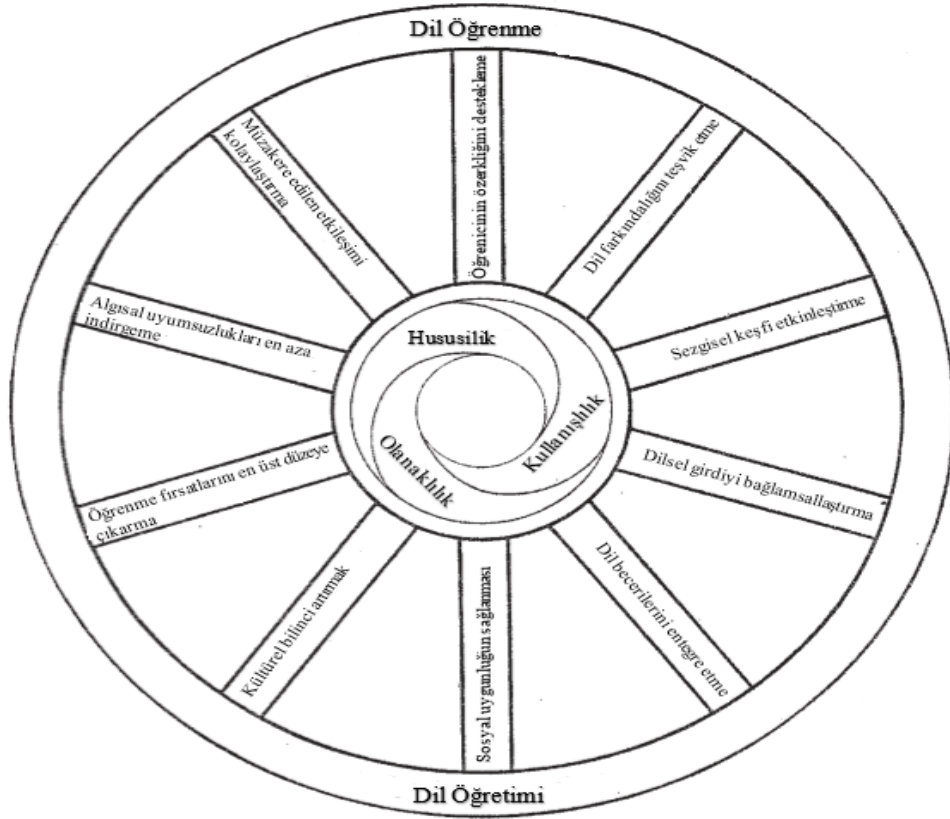
Kullanışlılık parametresiyle Kumaravadivelu (2001) kuram ve uygulama arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Kumaravadivelu, sınıf uygulamasıyla gerçekleşmediği takdirde, tek bir öğretim kuramının yararlı olamayacağını ileri sürmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin uygulamalarından kuram oluşturabilmeleri ve öğretici tarafından üretilen sınıf uygulamalarına yön veren bu kuramları uygulayabilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğreticilere kendi kişisel kuramlarını oluşturabilme yeteneğini kazandırmak adına Kumaravadivelu (2001) yansıtıcı öğretim ve eylem araştırması hususlarını ileri sürmüştür. Yansıtıcı öğretim ve eylem araştırması yoluyla sınıflarına göre öğretimlerini geliştirebilmek adına, öğretmenlerin kendi öğretimlerini gözlemleyerek değerlendirebilmeleri vurgulanmıştır. Sonuç olarak Kumaravadivelu (2006a) öğreticinin bireysel deneyimlerine bağlı kendi kuramını oluşturarak öğretim uygulamasını dile getirirken, öğretici bağımsızlığının da önemini vurgulamıştır.

1.5.1.5. Olanaklılık Parametresi

Kumaravadivelu (2001) bu parametreyle öğrencilerden öğrencilerinin sınıf ortamına kendileriyle beraber getirdikleri sosyopolitik durumlarına karşı duyarlı olmalarının beklendiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin getirdikleri bu tecrübelerin karşılaşmış oldukları öğrenme/ öğretim durumlarından ziyade aslında, yetiştikleri ortamlarla ilgili sosyal, ekonomik ve politik çevre gibi çeşitli unsurlardan kaynaklandığını vurgulamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarıyla birlikte sosyal ihtiyaçlarının da aynı önemi taşıdığını vurgularken; öğreticinin bu unsurları göz önünde bulundurması gerektiğini ifade etmiştir. Kumaravadivelu (2001) ayrıca karar alıcılar, müfredat tasarımcıları veya ders kitabı yazarları tarafından tahmin edilemez olmaları bakımından öğrencilerin getirmiş oldukları böylesine deneyimlerin sınıfları etkileyebilecekleri hususunda görüşünü ileri sürmüştür.

Durmuş (2019), Kumaravadivelu tarafından üç boyutlu bir sistem olarak ortaya konulan bu parametrelerin sınırlarının belirsiz olduğunu; dolayısıyla parametrelere ait özelliklerin üst üste binmesi sebebiyle her bir parametrenin bir öteki parametrenin etkisiyle şekilleneceğini vurgulamıştır. Bu şekillenme sonucuna bağlı olarak da, öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği unsurların bağlamın ve içeriğin de değişmesine sebep olmasına yol açtığını ifade etmiştir.

Durmuş (2019) ayrıca yöntem-sonrası pedagojiyi daha iyi anlamlandırabilmek adına Kumaravadivelu'nun oluşturduğu pedagojik çarkla yöntem-sonrası ilkeleri ve parametrelerin birbiriyle nasıl bağlandığını ve etkileşim içinde olduğunu göstermeyi hedeflediğini vurgulamıştır. Durmuş (2019, s. 152), pedagojik çarkın merkezini üç boyutlu parametrelerin oluşturduğunu, makrostratejilerin işlevlerinin de çarkı merkeze alan konuşmacılar olduğunu ve dolayısıyla tekerleğin dengesini sağlayan ve gücünü veren ilkeler olduğunu, çarkın dış çerçevesindeki unsurların da dil öğrenimi ve dil öğretimi tarafından oluşturduğunu ifade etmiştir.



Şekil 4. Pedagojik Çark (Kumaravadivelu, 2003a, s. 41; Durmuş, 2019, ss. 152-153)

1.5.2. Stern'in (1992) Üç Boyutlu Çerçevesi

Yöntem-sonrası pedagoji kapsamındaki bir diğer alternatif çerçevede ise Stern (1992) tarafından dil öğretmenlerine öğretme hedefleriyle uyumlu kendi öğretim uygulamalarına olanak sağlayan *üç boyutlu çerçeve* ortaya konulmuştur. Bu çerçeveye Stern, dil öğreticisinin kısıtlanmayacağını; aksine bu çerçevenin onlara kendi öğretim şekillerini inşa etmelerine yardımcı olacağını vurgulamıştır. Stern (1992) üç boyutlu çerçeveyi oluşturan ilkeleri *dile ait ve farklı dillere ait, çözümleyici-deneyimsel ve doğrudan-dolaylı* boyut olarak adlandırmıştır.

İlk ilke olan *dile ait ve farklı dillere ait boyutla* Stern (1992, s. 282), ana dili ve hedef dilin hayatın birbirinden ayrılmaz gerçeği olduğunu ifade ederek, sınıfta ana dili ve hedef dilin kullanımı üzerine odaklanmak gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda Stern bu boyutun, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine bağlı olarak öğretmenlerin sınıf içinde hangi derecede ana dili kullanımlarına karar vermelerine olanak sağladığını

vurgulamıştır. İlkenin dile ait boyutunun ana dili ve hedef dili iki farklı dil sistemi olarak görmesine karşın, farklı dillere ait boyutunun da ana dili kullanımıyla hedef dilin edinimini desteklediği ifade edilmiştir (Can, 2009).

Çözümleyici-deneyimsel boyut kapsamında ise Stern (1992) çözümleyici boyutla dilin dilbilgisi ve kelime öğretiminin doğrudan bir şekilde dilin yapılarına odaklanılarak daha çok dil kullanımının doğruluğuna; deneyimsel boyutla ise tartışma, oyun, problem çözme gibi daha anlamlı, etkileşime dayalı iletişimsel etkinliklere odaklanılarak daha çok dil kullanımının akıcılığına dikkat çekmektedir. Her iki boyutun ortak bir ilişkisinin olduğunun altını çizerek Stern, çözümleyici boyut olmaksızın, deneyimsel boyutun tek başına etkili olamayacağını düşünmektedir.

Stern (1992) üçüncü ve son olan *doğrudan-dolaylı boyutuyla* ise bilinçli ya da bilinç altında dil öğrenimiyle ilgili görüşünü ortaya koymuştur. Bu kapsamda Stern, dilin bazı unsurlarının dolaylı olarak öğretiminin daha uygun olduğunu vurgularken; bazılarının ise daha doğrudan bir şekilde öğretmenin faydalı olacağını ifade etmiştir. Ancak dili öğretirken kullanılacak doğrudan ya da dolaylı boyut derecesinin öğrencilerin ihtiyaçları, yaşları, deneyimleri, seviyeleri, ders hedefleri ve dil konuları gibi unsurların dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1.5.3. Allwright'ın (2000) Keşfedici Uygulama Çerçevesi

Yöntem-sonrası pedagojiyi uygulamak isteyen öğretmenler için Allright (2000) tarafından ortaya konulan *keşfedici uygulama çerçevesi* öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi yerel anlayışlarını geliştirmek adına sınıf içinde öğretme/ öğrenme fırsatları oluşturmayı sağlayan bir çerçeve olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda dil sınıflarındaki yaşamın kalitesine vurgu yapılarak; herhangi bir dil öğretim yöntemi ya da tekniğinin öneminden ziyade asıl hedefin sınıf içi dinamikleri anlamının gerekliliği olduğuna dikkat çekilmektedir (Allwright, 2003). Allwright'ın (2000) “evrensel düşünme, yöresel davranma” görüşüne dayalı geliştirdiği bu çerçevesinin altı ilkeden ve ayrıca iki öneriden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu çerçeveye göre oluşturulan altı ilke ve ayrıca iki öneri şu şekilde sunulmuştur:

1. İlke: “Yaşam kalitesini” öne al.

2. İlke: Her şeyden önce sınıf yaşamını anlamak için çalış.
3. İlke: Herkesi anlamaya dahil et.
4. İlke: İnsanları bir araya getirmeye çalış.
5. İlke: Ayrıca karşılıklı gelişim için çalış.
6. İlke: İşi sürekli bir girişim hâline getir.

1. Öneri: Tüm katılımcılar için her çeşit ilave çabayı en aza indir.
2. Öneri: Var olan sınıf yaşamına “anlam için çalışma”yı ilave et (Allwright, 2003, ss. 128-130).

Sonuç olarak, Allwright (2000) keşfedici uygulama çerçevesi ilkelerinin öğretici ve öğrencilerin kendi öğretim ve öğrenimlerini geniş ölçüde anlamlandırmaları açısından öğretici ve öğrencilere olanak sağladığını ifade etmiştir.

Yöntem-sonrası pedagoji kapsamı altında ele alınan bu üç çerçevenin ilkelerine dayalı olarak, yöntem-sonrası pedagojiyle öğreticileri sınıflarında öğretici ve öğrenci özerkliği sağlamaları konusunda teşvik ettikleri vurgulanmıştır (Tıǧlı, 2014). Yöntem-sonrası pedagoji çerçevelerinin hazır yöntem ve tekniklere kıyasla, öğreticiler için etkili öğretimi gerçekleştirebilmek adına rehberlik eden ilkeler olduğu belirtilmiştir (Kandıralı, 2019). Bu çerçevelerle, öğretme ve öğrenme ortamıyla ilgili bağlama duyarlı metodolojileri oluşturma konusundaki önem vurgulanmaktadır (Dağkırın, 2015).

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmaktadır. Nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına olanak sunularak elde edilen tüm bilgilerin toplamıdır (Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Nitel araştırma, nicel araştırma paradigmasının sahip olduğu ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlara eleştiri getirmektedir. Nitel araştırma deseni araştırmacıya ve okuyucuya mevcut sorunun altında yatan sebepleri anlamada zengin ve detaylı veri olanağı sunmaktadır. Nitel araştırmacılar olayları bağlamı içerisinde incelemeyi hedeflemektedir. Sorunları/araştırma meraklarını, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtılmaz aksine, kaynak üzerinde egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlamaya, anlamlarını keşfetmeye çalışmaktadır (Neuman, 2012). Nitel araştırma, bilgiye tümevarım yaklaşımı kullanarak ulaşmaya çalışmaktadır. Glaser ve Strauss (1967) kuramın, araştırma sürecinde sistematik olarak elde edilmiş olan verilere dayalı olarak keşfedilmesinin daha uygun olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle nitel araştırma nicel araştırma gibi katı kurallar ile sistematik bir sıra takip edilerek izlenen bir yolun ötesinde kuram ve saha verilerinin birbirini sürekli sınaması sonucu oluşmaktadır.

Bu çalışmada da bir olgunun altında yatan sebepleri anlayabilmek için gerekli olan daha zengin ve detaylı veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Nitel veri analizi konusunda en sık karşılaşılan analiz türlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım ağırlıklı olarak varoluşçu psikoloji içerisinde gelişme göstermiş ve insanların çevrelerinde gerçekleşen olayları değerlendirme biçimlerini konu almıştır (Wade ve Tavis, 1990).

Fenomenolojik desen, araştırma sorusunun tespiti, örneklem seçimi, veri toplama ve analiz süreçleri takip edilerek gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple araştırmanın öncelikle

amacı ortaya konulmuş ve araştırmanın cevaplanması beklenen temel araştırma soruları sunulmuştur. Araştırmada odak kurumlarda çalışan yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerin metot/ post-metot algıları ile ilgili görüşlerinin tespiti hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem algısı nedir?
2. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem-sonrası algısı nedir?
 - a) Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin *hususilik* parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir?
 - b) Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin *kullanışlılık* parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir?
 - c) Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin *olanaklılık* parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir?
3. Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem tutumları sınıf içi deneyimlerine bağlı olarak yöntem ve yöntem-sonrası uygulamalarında ne ölçüde değişiklik göstermektedir?

2.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Nitel araştırma sürecinin en önemli basamaklarından birini örneklem seçimi oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseninde katılımcılarımızı, fenomenimizi anlamamıza en iyi yardımcı olacak insanlara ve mekânlara dayanan amaçsal örneklem yöntemi ile belirlememiz gerekmektedir (Creswell, 2012). Nitel araştırmada kullanılan örneklem modeline “amaçsal örneklem” adı verilmektedir. Olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine amaçsal örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir kriterler doğrultusunda derinlemesine bilgi elde etmektir (Maxwell, 1996). Bu sebeple araştırma grubu amaçsal örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Belirli özelliklere sahip homojen bir örneklem grubu oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırma grubuna, üniversitelerin Türkçe öğretimi, uygulama ve araştırma merkezlerinde çalışan yabancı/

ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri seçilmiştir. 18 yaş altındaki çocuklar ya da onay verme kapasitesi bulunmayan yetişkinler ile çalışılmamıştır.

Bir nitel araştırmada örneklem büyüklüğü konusunda belli bir kural yoktur (Patton, 2002). Örneklem büyüklüğü, bir nitel araştırmadan diğerine göre farklılık gösterebilir ve bazı durumlarda tek bir birey ile çalışılırken başka bir durumda rakam daha fazla olabilir (Creswell, 2012). Guest, Bunce ve Johnson'ın da (2006) belirttiği gibi, farklı görüşmelerden artık yeni bir Şey ğrenmemeye başlandığında doyum noktasına ulaşılmakta ve bu doyum noktasına ulaşmak için homojen bir araştırma grubunda en az 15 katılımcı olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırma grubu 15 katılımcıdan oluşmuş ve belirlenen üç kurumdan da aynı sayıda kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. KATILIMCI PROFİLİ

Çalışma kapsamında üç farklı üniversitede görev yapan toplam 15 katılımcı ile grşlmştir. Farklı kurumlarda çalışan bireylerin görüşleri alınarak veri çeşitlendirmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Katılımcıların profili tablo 2'de sunulmaktadır.

Kod	niversite	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Tecrübe	Yurtdışı Mesleki Tecrübe	Bilinen Diller
G1	Gazi Üniversitesi	Kadın	44	22	-	İngilizce
G2	Gazi Üniversitesi	Erkek	38	13	-	İngilizce
G3	Gazi Üniversitesi	Kadın	34	10	-	İngilizce
G4	Gazi Üniversitesi	Kadın	39	16	-	İngilizce
G5	Gazi Üniversitesi	Erkek	43	21	-	İngilizce, Arapça, Farsça
K1	Karabük Üniversitesi	Erkek	28	5	-	İngilizce
K2	Karabük Üniversitesi	Erkek	28	5	-	İngilizce, Arapça
K3	Karabük Üniversitesi	Erkek	25	3	-	İngilizce, Arapça

K4	Karabük Üniversitesi	Kadın	27	4	-	İngilizce
K5	Karabük Üniversitesi	Erkek	30	3	-	İngilizce
KS1	Kastamonu Üniversitesi	Erkek	32	11	8	İngilizce, Rusça
KS2	Kastamonu Üniversitesi	Kadın	35	11	-	İngilizce
KS3	Kastamonu Üniversitesi	Erkek	32	6	-	İngilizce
KS4	Kastamonu Üniversitesi	Erkek	30	7	-	İngilizce
KS5	Kastamonu Üniversitesi	Kadın	32	4	-	İngilizce

Tablo 2. Katılımcı Profili Tablosu

2.4. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada veriler, bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve bireysel görüşmelerin yapıldığı katılımcılardan Gönüllü Katılım formu alınmıştır (EK 1). Görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Bireysel görüşmelerde yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin tercih ettikleri dil öğretim yöntemlerinin ne olduğu, bu yöntemleri tercih etme sebepleri ve yöntembilim alanında değişen akımlar ile ilgili sorular yer almaktadır. Görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorular da eklenebileceği için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Hatch'in (2002) tanımladığı gibi, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı veya görüşmecinin önceden hazırlanmış sorulara sahip olduğu ve ilgili veri elde etmek için daha fazla soru sorabildiği bir görüşme türüdür. Başka bir ifadeyle, yarı yapılandırılmış görüşmeler görüşmeciye, yeni fikirler elde etme olanağı verir veya katılımcılar hazır bulunan sorulara cevap verirken yeni fikirler elde etmek için devam eden görüşmeyi yönlendirmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Temel yarı yapılandırılmış görüşme soruları formu ek olarak sunulmuştur (EK 2). Görüşme soruları hazırlanmadan

önce yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreten bir öğreticiyle ön görüşme yapılmıştır ve elde edilen veriler doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Bunun dışında, sorular hazırlandıktan sonra bir Eğitim Programları, bir İngiliz Dili Eğitimi ve bir de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümlerinden 3 uzmandan soruların anlamı karşılması açısından uzman görüşü alınmıştır.

2.5. VERİ ANALİZİ

Nitel bir araştırmada veri analizine, ilk olarak konu ile ilgili genel bir anlam çıkarabilmek ile başlanır (Creswell, 2012). Araştırmacının öncelikle veriyi keşfetmesi gerekmektedir ve elde edilen verilerin yeterli olup olmadığı ya da çıkarılması gereken bölümlerin bulunup bulunmadığı konusunda bir fikre varması beklenir. Bu sebeple ilk olarak bütün görüşmeler kelimesi kelimesine yazıya aktarılacaktır. Genel anlam yani veri analizi için bir çerçeve elde edildikten sonra verilerin kodlanmasına geçilecektir. Kodlama, elde edilen verilerden tanımlar ve temalar çıkarmak için metinlerin etiketlenmesi sürecidir. Creswell (2012) kodlamanın 6 adımından bahsetmektedir; yazıların okunması ve not alımı, altında yatan anlamı keşfetme, kodlama, kodları listeleme ve azaltma, yeni kodlar arama ve temaları bulma. Araştırmada kodlama süreci bittikten sonra kodlar temalara ulaşmak için gruplandırılacaktır. Son olarak da elde edilen bu temalar doğrultusunda bulgular açıklanacak, ilişkilendirilecek ve anlamlandırılacaktır.

Çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak için triangülasyon yöntemi kullanılmaktadır. Nitel veri toplama sürecinde ise “triangülasyon” olarak isimlendirilip farklı bireylerden, farklı veri türlerinden ve farklı yöntemlerden yararlanılarak elde edilmiş veriler teyit etme olanağı sunan bu yaklaşım ile nitel araştırmalarda araştırmacının “sistemik hata” yapma riski ortadan kaldırılmaktadır (Maxwell, 1996). Bu çalışmada, farklı bireylerden veri toplanarak ölçüm triangülasyonu ve farklı araştırmacıların araştırmanın verilerinin çözülmesi ve yorumlanması sürecinde bulunması sağlanarak gözlemci triangülasyonu sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında transkripsiyonu yapılan görüşme metinleri içerik analizi tekniği iki uzman tarafından analiz edilmiştir. MAXQDA 2018 nitel veri analizi programı ile yapılan analiz ile kayıtların daha düzenli, daha güvenilir bir biçimde incelenmesi ve

araştırma için somut çıktı ve görsel haritalandırılmaların yapılması sağlanmıştır. Toplanan veriler üzerinde, katılımcıya sorulan sorulara ve araştırma bağlamına uygunluğa dikkat edilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işleminin tamamlanmasının ardından temalaştırma ile kodlar başlıklar altında toplanmış ve değerlendirilmiştir. Temalar arasında ilişki ve karşılaştırmalar yapılmış ve bunlar katılımcıların söylemleri üzerinde neden-sonuç ilişkisine dikkat edilerek açık bir biçimde sunulmuştur.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

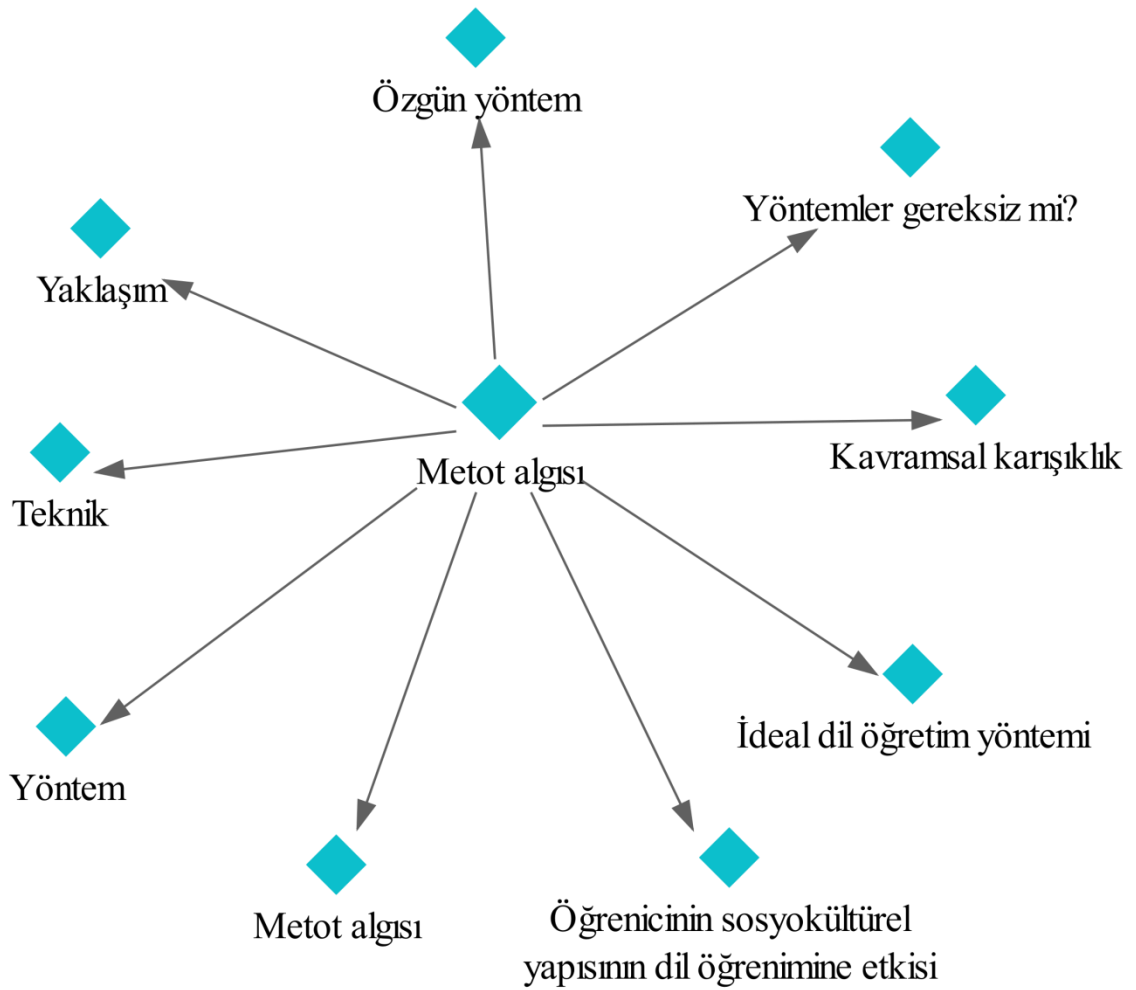
Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilmiş verilere dayalı olarak oluşturulan temalara ve katılımcıların bu temalar altında sunduğu yorumlara yer verilmiştir. Bulgular öncelikli olarak Metot Algısı teması ve Post Metot Algılarına dayalı 3 parametre olan *Hususilik, Kullanışlılık ve Olanaklılık* teması altında ele alınmıştır.

3.1. YÖNTEM ALGISI

Katılımcıların yöntem algısına ilişkin söylemlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 3’te sunulmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Yöntem Algısı	İdeal Dil Öğretim Yöntemi Algısı	21
	Yöntemin Gerekliliği	15
	Özgün Yöntem	16
	Yöntem Algısı	11
	Teknik / Yöntem / Yaklaşım Tanımlaması	11
	Kavramsal Karışıklık	5
	Öğrencinin Sosyokültürel Yapısının Dil Öğrenimine Etkisi	3

Tablo 3. Yöntem Algısı Teması



Şekil 5. Yöntem Algısı Temasının Boyutlandırılması

3.1.1. Kavramsal Karışıklık

Katılımcılar arasındaki yöntem algısına ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmaktadır. Yaklaşım / yöntem / teknik terimlerini kullanırken kavramsal karışıklık yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşlerinin belirtildiği ilk bölümde katılımcıların bazılarının kavramsal karışıklık yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak kavramsal karışıklık yaşadığını belirten katılımcılar çoğunlukla bu durumun alanda en sık karşılaşılan problem olduğunu ve öğrencilerin tamamının benzer sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Uygulama aşamasında farkı bildiklerini ancak ifade etme bakımından zorluk yaşadıklarını belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Yani bu 3 kelime de yaklaşım, yöntem, teknik. Çok sınırları Türkçede karşılığı tam anlamıyla belirtilmiş kavramlar değil ya da teknik olarak belki bunları birtakım

adlandırmalar ya da sözlüksel manalar verilse dahi pratikte bunların hepsi bizim için aynı mana gibi geliyor.

(G5)

Evet terimler bazında ama uygularken değil. Yani mesela şimdi siz bana bir terimin adını söyleyiniz ben aslında yıllardır onu uyguluyordum mesela... Hangisinde problem yaşıyorum. Teknik terimleri kullanırken problem yaşıyorum. Teknik terim problemi yaşıyoruz. Hepsine hakim değiliz. Uyguluyoruz ama isimlerinin ne olduğu konusunda bazen tabi yetersizliğimiz oluyor. Uygulamada değil terimlerin adında.

(G4)

Yaklaşım, yöntem, teknik terimleri zaten makalelerde bile çok karışıyor birbirlerine dolayısıyla evet kavram karışıklığı yaşamamak bence mümkün değil. Hepsini birbirinin yerine kullanılıyor gibi görünüyor. Çok küçük farklarla, nüanslarla ayrılıyor o yüzden evet bir problem yaşamamak bence mümkün değil. Yaşamıyorum diyen yalan söyler.

(G2)

Evet bir yabancı dil öğreticisi olarak yaklaşım, yöntem ve teknik terimlerini kullanırken ciddi anlamda bir karışıklık yaşıyorum. En çok hangi yönleriyle yaşadığım noktada da şöyle bir durum söz konusu; Türkçe olarak yabancı dilin öğretimi meselesinde pedagojik formasyon ve eğitim bilimlerinin meselelerinden kağıt üstünde olandan reel olana, sınıf içerisine geldiğimiz zaman; bizim aldığımız bu formasyon eğitimi ve kağıt üstündeki teknik, taktik, yöntem ve metodoloji gibi kavramlar bizde bir karışıklık yaratabiliyor. Onun için çok ciddi anlamda sistem, yöntem sahibi olduğumuzu söylemek pek mümkün değil bunu sebebi de işte sınıf içindeki öğrenci verimliliği ve grubun işte gerek ırkı, gerek kendi anadili gerek bildiği yabancı dillerle birleştiği için aslında net olarak şu yöntemi ya da bu taktiği kullanıyoruz diyemiyoruz. Bunu diyemediğimiz vesilesiyle de bu kavramların kullanımında karışıklık yaşıyoruz.

(K3)

Alandaki en büyük problemlerden bir tanesi de bu. Biz kavram olarak bunun neyi karşıladığını bilmiyoruz. Yaklaşım derken hangi yaklaşım? Mesela iletişimsel yaklaşım mı bilişsel yaklaşım mı, çeviri yaklaşım mı? Ya da bizim yaklaşım dediğimiz şeye başka bir alanda yöntem olarak cevap verildiğini görüyoruz. Hatta ve hatta diğer kitaplarda hocamız daha iyi bilir teknik terimini kullandığını görüyoruz. Kavramsal olarak bunlarla ilgili bir karışıklık tabi ki bizde yaşıyoruz. Türkçe öğreticisi hocalarımızın tamamında bu sıkıntı var.

(K1)

Bu kavramların uygulamasında problem yaşamıyorum ama belirtilen kavramların tanımları, içerikleri, kapsadığı konular hakkında sıkıntı yaşıyorum. Bunun sebebinin de yabancı dil öğretiminin genellikle yabancı eserlerden yararlandığı için tercümesinin çok sağlıklı olmadığını düşünüyorum ve bu sebeple de kavram karmaşası olduğunu düşünüyorum.

(KS5)

Öncelikle yaklaşım, yöntem, teknik kavramları birçok yerde bunların karıştırıldığını kaynaklarda da görebiliyoruz. Net bir sınırlandırma benim bildiğim kadarıyla çok fazla yapılamıyor. Hani biz genel olarak yöntem olarak kullanıyoruz sınıf içerisinde uyguladığımız yöntemler olduğu için ama bunların hepsi bir psikolojik yaklaşıma bağdaştırılabilir bununla ilgili net bir şey yok ve biz bunu daha çok akademik çalışmalarla değil de uygulamayla tecrübe ederek öğrendiğimiz için bu mesleği bu sebeple bu alanda pek ne yalan söyleyeyim kendi eksikliğimiz de var.

(KS1)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, terimlere yönelik net bir ayrımın olmaması ve kuramsal ve uygulamalı kapsam düşünüldüğünde de bu durumun kavram karışıklığına neden olduğu görülmektedir.

3.1.2. Yaklaşım/ Yöntem/ Teknik Tanımlaması

Katılımcıların yaklaşım/ yöntem/ teknik ile ilgili tanımlar incelendiğinde ise kavramsal karışıklık yaşadığını ifade eden katılımcıların bu durumu tanımlarına da yansıtıktıkları görülmektedir. Özellikle mesleki deneyim içerisindeki uygulamaları bilmelerine rağmen tanımlamada zorluk yaşayan öğretmenlerin büyük kısmının yaşları ve deneyim süreleri daha fazladır.

Yani pratiğe döktüğümüz andan itibaren kitap olarak açtığımızda yaklaşım işte iki nokta şudur yöntem şudur teknik budur ama pratiğe geçtiğimiz andan itibaren hepsi bunun gözümüzde bir hale gelmiş oluyor maalesef.

(G5)

Ama içinde en çok kullanılan kelime de yöntem; aslında hani yaklaşım, yöntem, teknik derken bizim için en çok bi şey ifade edeni yöntem olduğunu düşünüyorum şu an da o geldi aklıma yani.

(G1)

Yöntem dediğimiz zaman biz, bizimki daha çok yazma, konuşma ve de dinlemeye yönelik yöntemlerimiz var. Örnek veriyorum biz mesela genellikle her hafta bir yazma yaptırıyoruz. Örnek veriyorum, çocuğa diyoruz ki “Zengin olsaydın ne yapardın?”, tabi ki kuruna uygun olarak. “Ne yapardın?” diyoruz, çocuk yazıyor. Ya da dinleme yapıyoruz. Bir şarkıyı alıyoruz. Şarkının belli bölümlerini çıkarıyoruz. Çocuğun dinleyerek bunu yapmasını istiyoruz. Hani bu metotları, bu yöntemleri uyguluyoruz.

(K2)

Hani biz genel olarak yöntem olarak kullanıyoruz, sınıf içerisinde uyguladığımız yöntemler olduğu için ama bunların hepsi bir psikolojik yaklaşıma bağdaştırılabilir, bununla ilgili net bir şey yok ve biz bunu daha çok akademik çalışmalarla değil de uygulamayla tecrübe ederek öğrendiğimiz için bu mesleği bu sebeple bu alanda pek ne yalan söyleyeyim kendi eksikliğimiz de var.

(KS1)

Bazı katılımcılar ise yaklaşım/ yöntem/ teknik arasındaki farkı açık ve yalın bir dil ile ifade etmişlerdir. Tanımlamada ayırıcı etken olarak öğreticinin lisansüstü eğitiminin hâlihazırda içinde olmasının tanımlamayı desteklediği yönünde bir kanaat oluşmuştur.

Yaklaşım dil öğretiminin ve öğreniminin doğasına ilişkin bir dizi birbiriyle bağlantılı hipotezdir. Yaklaşım kendi kendine kanıtlar nitelik taşır. Öğretilecek konunun doğasını tanımlar. Yöntem tüm seçilen yaklaşım ile uyum içerisinde olan ve bu yaklaşıma dayanan dil malzemesinin düzenli sunuluş planıdır. Yaklaşım kendi kendini kanıtlar nitelik taşırken

yöntem sonuca yönelik özelliklerdir. Bu yaklaşımda birçok yöntem olabilir. Teknik ise uygulamaya yönelik özellik taşır. Sınıfta gerçekleşenlerle ilgilidir. Belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için kullanılan bir yol, strateji ya da plandır. Teknik yöntem ile ve dolayısıyla yaklaşım ile uyum içerisinde olmalıdır.

(K5)

Aslında bu kavramlar hani birbirine çok yakın şekilde görünüyor. Ama kafamızda bir örnekle bunu netleştirebiliriz. Bir dil öğretim biz bir yola çıkıcaz, yolculuğa çıkıcaz ve bu yolculuk için bizim bir hazırlığa ihtiyacımız var. O yolculuğun önce bir planını yaparız. O yol esnasında neler yapılacak? Hangi güzergahtan gidilecek? Neler olacak? Buna dair planladığımız o program yaklaşım olarak değerlendirebileceğimiz bir şeydir. Gidiceğimiz yol bizim yöntemimizdir. Ama o yolda biz bisikletle gidebiliriz, arabayla gidebiliriz, otobüsle gidebiliriz veya yürüyerek gidebiliriz. Ama bu da bizim tekniğimiz olur. Yani sözelcilere baktığımızda bu bir üslup olarak değerlendirilir. Bu şekilde bir örnekle 3 kavramın da farkını netleştirebiliriz.

(K4)

Teknikle ilgili problem yok bu kavramların içinde. Yaklaşımla yöntem kavramları arasında problem yaşıyor şöyle bir problem yaşıyor biz bu yüksek lisans doktora sınavlarına girerken kadro sınavlarına girerken bunlara sürekli çalışıp giriyorduk. Bir kitapta yaklaşım denilen bir yöntem aslında başka bir yerde yöntem deniyor. Ben şöyle çözmüştüm, yaklaşım işin felsefesi, hatta Antony diye bir adam vardı bu bizim Türkiye’de yazılan kitapların atıfta bulunduğu bir adam “Aksiyomatiktir diyor, sorgulanmaz, doğadan var olduğu kabul edilen doğrulardır yaklaşım” yaklaşımlar için de yöntemleri doğuruyor, bir yaklaşımın içinde birden fazla yöntem olabiliyor ama yaklaşım konusu hala flu benim kafamda.

(KS3)

3.1.3. İdeal Dil Öğretim Yöntemi Algısı

Katılımcıların ideal bir dil öğretim yöntemine ilişkin algılarında farklılık bulunmaktadır ancak yaygın görüş ideal bir yöntem olmadığı yönündedir. İdeal dil öğretim yöntemine ilişkin beklentilerde katılımcılar arasında oluşan yaygın esas şartın farklı disiplinlerden görüşler alınarak elde edilmiş çok dilli ve çok kültürlü yapıyı dikkate alan ve gruba özgü dinamikleri barındıran ve değişime açık bir yapıda olmasıdır. Katılımcılar sınıf içi deneyimlerinden ideal yöntemden beklentilerine ilişkin tanımlarını gerçekleştirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Eğer kendi ülkenize gönülden bağlıysanız bence gerçekten bu çok hassas bir şey ve karşınızdaki herkesi değerli görüp onun bir karakteri duygusu olduğunu düşünüp onların bizim ülkemize gelen misafirler ve bizim bir nevi kültür elçilerimiz olarak görürseniz bu samimiyetin bu içtenliğin karşınızdakinin psikolojisine anlayıp ona göre yaklaşmanın etkili olduğunu düşünüyorum. Yani dil öğretimindeki en önemli yöntem nedir desanız sadece dil biliminin içerisindeki teknik kavramlardan ziyade psikoloji ve sosyoloji bilimlerinden de faydalanarak dil öğretim yöntemlerinin uygun olduğunu düşünüyorum.

(G4)

Şimdi ideal bir dil yöntemi bence her dili kapsayan bir ideal dil yönteminin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her dilin dinamikleri farklı, yapısı farklı, grameri farklı. Bir sürü dil ailesi var, dil grupları var. .. Yöntemler var. Daha da geliştirilmeli ve tek bir formatta önümüze sunulmalıdır diye düşünüyorum.

(KS4)

Karşımdaki öğrenciler çok kültürlü, çok dilli, çok farklı coğrafyalardan geliyorlar...Dolayısıyla evet sadece şu yöntemle giricem diye bir şey yok ama şunu söyleyebilirim kendi adıma bol uyarınlı eğitim ortamını ben kendi adıma kurgulamaya çalışıyorum...

(G3)

Şu yöntem çok idealdir mutlaka bütün becerilerde bu yöntem kullanılmalıdır diye bir şeyin doğru olduğunu düşünmüyorum. Bence kesinlikle tabi ki hepsi hakkında fikir sahibi olmamız lazım ama beceriye göre farklı metodlar uygulayabiliriz ya da öğrenci sınıf profili çok önemli kime öğrettiğimiz önemli, hocanın tecrübesi, bütün bunları kendi içinde bir harman yapmak gerekiyor diye düşünüyorum.

(G1)

Açıkçası ben ideal bir yöntemde inanmıyorum. Yani hani en çok eleştirilen bu dil bilgisi çeviri yöntemidir zaten şimdi bırakıldı artık ama ondan sonra kulak dildir vesairedir birçok yöntem ve yaklaşım sunulmuş... Derse göre, öğrencinin durumuna göre, tek dilli sınıflar, çok dilli sınıflar, yurt dışında öğretim, yurt içinde öğretim, buna göre hepsi değişir. Dolayısıyla eklektik yöntem diyebilirim ama burada da şeyim şu aslında ifade etmek istediğim birçok farklı yöntemden ve yaklaşımdan faydalanılmalıdır bence.

(G2)

İdeal dil öğretim yönteminin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bir çocuğun dil edinmesi şuurlu bir süreç değildir. Dil çocuğun önce tercihini ortaya koyup karar vermesini ve sonrada bu yönde gayret göstermesiyle kazanılmaz. Çocuklarda dil edinme üzerine çalışan uzmanlara göre insanlar doğuştan dil öğrenebilmek için hususi bir mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma çocuğun yakınında konuşan dili edinmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da bu kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde bütün çocuklar aynı safhalardan geçerek biyolojik olarak belli bir olgunluğa geldiklerinde tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi konuşmayı öğrenirler. Yabancı dil öğrenmekte yine aynı bu süreçten geçmektedir.

(K5)

İdeal bir dil öğretim yöntemi olduğuna inanmıyorum. Mümkün olmadığını düşünüyorum. Bunun sebepleri de işte öğreteceğimiz dilin sistemi, yeterliliği, öğreteceğimiz grubun bizden önceki ana dili, kendi eğitim mazisi gibi bu gibi işte bir çok fiziksel ve zihinsel anlamda pek çok faktörün etki etmesi sebebiyle bir kesinlik arz edeceğini düşünüyorum.

(K3)

İdeal bir dil öğretim yöntemi olsaydı sanırım bununla ilgili bir sürü kitap yazılmazdı. Bir sürü de kitap var, bir sürü de materyal var. Sanırım, benim şahsi fikrim, yok. Ama olsaydı yine de herhalde iletişimsel yaklaşımı baz alabilirdik. Çünkü 4 temel dediğim gibi 4 temel beceriye hitap eden, eşit oranda hitap eden ve tümevarım yöntemini kullanıyor. Parçadan bütüne gidiyoruz. Bu bizim işimize daha çok geliyor. Çünkü biz dilbilgisini anlatırken de bu şekilde anlatıyoruz. Parçadan bütüne gidiyoruz yani.

(K1)

Tüm becerilerin öğretimine yönelik kapsayıcı bir yöntem olduğunu düşünmüyorum. Farklı dillerin aynı yöntemle öğretilmesinin doğru olduğunu da düşünmüyorum. Türkçe açısından bakarsak Türkçenin ve Türkçe öğrettiğimiz hedef kitleye yönelik yöntemlerin oluşturulmasını en azından teorik olarak ve bunların uygulanması gerektiğini düşünüyorum.

(KS5)

Kesinlikle düşünmüyorum böyle bir sistemi. Kesinlikle bütün yöntemlerin karışık bir biçimde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Yani her konuya göre farklı bir yöntem, her gruba işte hedef kitleye göre farklı bir yöntem uygulanabileceğini düşünüyorum.

(KS1)

Sadece bir tanesinin en azından yeterli olacağını düşünmüyorum. Daha doğrusu bütün dil öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekiyor. .. idealize edilmiş ve yani bütün yönleriyle bütün sınıfı, bütün hedef kitleyi, bütün hedef dili baz alacak bir dil öğretim yöntemi olduğunu düşünmüyorum.

(KS2)

Katılımcılar tarafından ideal bir yöntemin olmadığı; ancak hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre öğreticinin belirleyeceği kendi yöntemle dersini gerçekleştirebileceği çıkarımında bulunulabilir.

3.1.4. Yöntemin Gerekliliği

Katılımcıların yöntemin gerekliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; yaygın görüşün uygulamada yönetime dair belirlemeler yapılmasının gerekliği üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yöntem gerekliğini katılımcıların büyük kısmı akışı koruyarak, sınıfı (öğretilen grubu) tanıyarak gruba özgü öğretim teknikleri geliştirme sürecinde önemli katkı olarak ifade etmektedirler. Öğreticiye dil öğretimi sırasında yol haritası oluşturması bakımından katılımcıların büyük kısmı yöntemin gerekliğine vurgu yapmıştır.

Yapılan her çalışmanın muhakkak katkısı vardır. Muhakkak bir denek üzerinde çalışılmıştır. Bir gözlem üzerindedir. Bunlar ama çok determinist yaklaşımlardır. Yani ben bir tanesini okudum ve bu her yerde bunu kullanıcam bu çok yanlış. Bir bakıyorsunuz o kullanılan gelinen şeylerden bir tanesi bir öğrenciye tamamen uyabiliyor. Ama aynı teknik başka bir öğrencide fiyasko olabiliyor. Biz diyebilir miyiz bu öğrenci bu tekniğe göre gerizekaldı. Böyle bir şey dememiz imkansız gibi geliyor bana.

(G5)

Yok yani bu yöntemlerin hepsi ihtiyaçtan doğmuş yöntemlerdir. Az önce de söylediğim gibi ilk yöntem olarak kabul edilen dil bilgisi çeviri yöntemi öcü olarak görülse de literatürde şu an hala daha başvurduğumuz yöntem.

(KS3)

Gereksiz diyemeyiz hepsinden kullanmamız gereken bi şeyler var ama ben hep şuna inanıyorum “bir şeyi teoride bilmek aslında bir şeyi bilmemek” yani pratikte uygulamadıktan sonra öğrendiğimiz kitaplarda kalan teorik bilgilerin çok etkili olduğunu düşünmüyorum.

(G1)

Dil öğretirken var olan yöntemlerin gereksiz olduğunu düşünmüyorum. Sadece öğreticinin dili öğrenecek olan kişiyi iyi tanmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazı öğrenciler duyduklarını hemen ezberleyebiliyorlar bazı öğrenciler duyduklarını anlamlandırmakta güçlük çekebiliyor. Bu öğrenciler için de görsel veya drama yöntemiyle dil öğrenmek daha kolay olabiliyor.

(K5)

Gereksiz olduğunu düşünmüyorum. Bunun da bir dil öğretimine katkısının olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazen biz de acaba öğrenciye bunu nasıl anlatabiliriz sorusunu kendi içimizde yaşıyoruz. Dolayısıyla önceden tecrübe edilmiş bir şeylerden yararlanmak veya önceden ortaya konulmuş yöntemlerden faydalanmak aslında bizim işimizi kolaylaştırır. O yöntemi geliştirebiliriz.

(K4)

Yok kesinlikle yöntemler olmalı çünkü yöntemler dil öğreticisi için kesinlikle bir yol açıcı yol gösterici. Neyi nasıl yapacağınız noktasında size kesinlikle yardım ediyor. Şöyle bir şey eksikleri var mıdır evet yani bunun eksikleri tartışılabilir. Tüm yöntemler gereklidir yardımcı olacaktır oluyordur daha geliştirilebilir. Bunu söyleyebilirim.

(KS4)

... Muhakkak bütün yöntemler denenebilir ve uygulanabilir. Fakat bu noktada uygulanabilirlik açısından işte bu yöntemi uygulayacağımız grubu ve sınıfı belirlemek icap ediyor. Bu noktada bir sorun yaşayabiliriz. Her yöntem aslında farklı bir ırka farklı bir dile mensup öğrenciler için kullanışlı olabilir fakat biz daha farklı ülkelerden, daha karışık sınıflara Türkçe öğrettiğimiz için şeyi düşünmüyorum, gereksiz olduğunu.

(K3)

Hepsi gerekli, çünkü hepsinden biz biraz faydalanıyoruz. Mesela kimi öğrenci çeviri yöntemi ile öğreniyor Türkçeyi. Kimi öğrenci hocam işitsel ve görsel öğeler bizi daha çabuk, sözlük kullanırken resimli sözlük kullanmamız bizi daha çok öğrenmeye teşvik ediyor veya ne bileyim kimisi algısal olarak dinlediği müziklerden etkileniyor. Yani, yöntemler tabii ki gereksiz değil, gerekli olduğunu düşünüyorum.

(K1)

İki katılımcı ise yöntemin özellikle dil öğretiminde bazı yöntemler özelinde gereksiz olduğuna ilişkin görüş sunmuşlardır.

Hepsinin gerekli olduğunu düşünmüyorum. Evet gerekli çoğunlukla ama mesela telkin yöntemi sessizlik yöntemi. Yani uygulamada bize çok sonuç vermeyen, vermediğini düşündüğüm en azından ütopyik yöntemlerin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Dil bilgisi çeviri yöntemi gibi yani eskide kalmış, tabii ki diğerlerine göre faydaları vardır ama bu tür yöntemlerin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum.

(KS5)

Tabi ki, evet bazı yöntemlerin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Ama yine de yararı var mıdır, vardır. Ya şey bu bizim şimdi Avrupa'da dil portföyü diye bir şeyimiz var. İşte 5 becerisi; dinleme, okuma, yazma bunlar, tabi ki bunların yapılmasını lazım. Ama mesela gramer bölümüne geldiğimiz zaman, şimdi gramer üzerinde çok duralım diyorlar ama bence gereksiz. İngilizcede de öyle keza. 4.sınıftan itibaren present perfect işte continuous gidiyoruz ama hiç konuşmaya gidemiyoruz. Bence daha çok öğrenci pratik, konuşmaya yönelik olması lazım ve Türkçenin de gramerinin çok ağır olduğunu düşünüyorum...Gerisi kendi başına gelir galiba.

(K2)

Dolayısıyla katılımcıların çoğu yöntemlerin faydalı olduğunu, ancak Sessiz Yol gibi bazı yöntemlerin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

3.1.5. Özgün Yöntem

Katılımcıların bir diğer alt tema olan dil öğretim süreçlerinde özgün yöntem kullanım gerekliliğine dair görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır. Katılımcıların bazıları dil öğreticisinin deneyimlerine dayalı olarak özgün yöntem geliştirmesini gerekli bulurken, bu görüşü savunanlar içerisinde tek bir yöntemden ziyade bilinen yöntemlerin karma ve gruba özgü uyarlanmış hallerinin kullanılması ile özgün yöntemin oluşacağını düşünenler yer almaktadır.

Her yiğidin yoğurt yiyişi vardır diyerek bunu bağlamak istiyorum. Gerçekten öyle. Hani gereklilik olarak değil ama bu doğal bir süreç aslında. Yani o olan sürecin getirdiği bir çıktı. Yani o süreci yaşayan birisi çıktı olarak zaten yeni bir yöntemle çıkabiliyor. Bir ihtiyaç oluşuyor, bir eksiklik ve ona göre siz onu kapatacak yeni bir yöntemle karşısına çıkıyorsunuz. Dolayısıyla bence herkes evet gerekli midir bu tartışılır ama bu doğal sonuç bence.

(G3)

Evet kesinlikle düşünüyorum. Herkesin kendine özgü bir yöntemi illaki olması lazım. Çünkü bu niye gerekli? Özellikle biz kendi kurumumuzda her beceriye farklı hoca giriyor. Her beceriye farklı hoca girmesi senin öğrenciye yaklaşımında illaki kendine özgü bir fark yaratmana sebep oluyor zaten. Bence her hocanın kendine özgü bir şeyi olması neden gerekli farklı renk farklı açılım karşınızdakini daha nasıl diyeyim daha geniş bir bakış açısı sağlıyor. O yüzden olması gerek.

(G4)

Düşünüyorum. Çünkü bizde bir söz vardır ya. Her yiğidin farklı bir yoğurt yiyişi vardır diye. Aynı bu şekilde kişiler de kendilerine göre bir yöntem geliştirmeli. Başka kişinin uyguladığı yönteme belki bizim fiziksel özelliklerimiz, karakter özelliklerimiz müsait değildir. Ama şahıs kendi özelliklerini bilirse, buna göre de bir malzeme de ortaya çıkartabilir diye düşünüyorum.

(K4)

Yöntem değil ama teknik kendine özgü bir tekniği uygulayıp geliştirebilir ama yöntem dil öğreticisinden ziyade daha çok kuramcılarının işidir.

(KS3)

Yani ben geliştirebileceğimi düşünmüyorum en azından. Bir yöntem geliştirilmesi gerektiğini düşünmüyorum. Ama şöyle aslında. Aslında siz farkında olsanız da olmasanız da sınıfta bir şekilde bir yöntem geliştiriyorsunuz. Sınıfın durumuna göre. Bir tane yöntem olmuyor sadece ama kendi durumunuza ve sınıfın durumuna göre bir yöntem yapıyorsunuz ister istemez.

(KS2)

Özgün yönteme ilişkin bazı katılımcılar ise daha keskin bir dil ile karşı çıkmaktadır. Ancak iki görüş arasındaki ortak nokta öğreticilerin, dil öğretim yönteminde farklılıklar olsa da öğrenci grubun özelliklerine hâkim ve bu konuda farklı yönelimler ile sınıf dinamiğini koruyacak nitelikte ders akışını sağlaması gerektiği yönündedir.

Hayır ben aslında bu durumdan rahatsızım biraz. Hoca sayısı kadar yöntem olmamalı esas yöntemler olmalı ancak bu yöntemler içerisinde esneklikler olmalı herkes kendi yöntemini kullandığında profesyonel bir dil öğretimi olmuyor bir standartlaşma olmuyor dil öğretiminde onun için esas bir yöntem belirlenerek bunun içinde kişisel farklılıkların olması gerektiğini düşünüyorum.

(KS5)

Bu da çok şey olmadı. Yani sınıftan sınıfa, gruptan gruba, dönemden döneme, çağın ihtiyaçlarına göre değişebilecek bir şey. Yani ben kendime göre bir yöntem belirledim. Bu yöntemi 20 yıl boyunca kullanacağım bu yanlış. Kişiyi öğreticiyi de kısıtlayan bir şey. Ve gelişmesini, ilerlemesini yok edecek bir şey gibi geliyor bana.

(G5)

Her bir dil öğreticisinin kendine özgü yöntem geliştirmesi gerektiğini düşünmüyorum. Çünkü dil öğretiminin öğretmen merkezli değil öğrenen merkezli olması gerektiğini düşünüyorum. Yani dil öğreticisinin kendine özgü bir yöntem değil de dili öğrenen kişiye özgü bir yöntem geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum.

(K5)

Yani aslında her bir dil öğreticisinin kendine özgü bir yöntem geliştirebileceğine inanmıyorum. Çünkü dil öğreticileri var olan yöntemlerden harmanlayarak kendi yöntemlerini tespit ediyor. Bir yöntem geliştirmek biraz daha akademik, biraz daha makale üstünde kalabilen bir şey. Fakat sınıfa girdiğimizde var olan yöntemlerin bile öğrenciye isabet etmediğini gördüğümüz için dil öğreticisinin kendine yeni bir yöntem oluşturması çok mümkün değil. Bu yüzden kendisinden evvel uygulanan yöntemleri ve uygulanabilirliklerini irdeleyerek ortada kendisinin harmanlayabileceği bir yöntemi kullanması daha makul diyorum.

(K3)

Şimdi kendine özgü yöntem geliştirmesi derken bir öğreticinin kendi başına sıfırdan yeni bir yöntem geliştirmesi belki pek mümkün olmayabilir ama mevcut yöntemleri karıştırarak kendi düzeyine uygun sınıf ortamına uygun karışık bir biçimde bir yöntem uygulayabilir. Yani çok gereksiz bir yöntem üzerinde tek ona bağlı kalıp derslerini işletmek çok eksik kalır.

(KS2)

Düşünmüyorum, çünkü öyle bir yöntemi olamaz. Çünkü girdiği sınıfın sosyokültürel yapısını, geldiği coğrafyayı bilecek ki ona göre öğrenciye hitap edecek. Ben Afrika grubuna girdiğim zaman dil öğrenim süresinin kısaldığını görüyorum. Ben o zaman kendi yöntemimi tekrar mı değiştireceğim? Ya da Arap öğrenci gruplarına girdiğim zaman ne diyeceğim “aa bunlar daha yavaş öğreniyor, bunu daha mı değiştireyim mi?” Kesinlikle belli bir yöntem geliştirmesi gerektiğini düşünmüyorum. Var olan yöntemleri kendine göre uygulayabilir, sadece bunu diyebiliriz.

(K1)

Katılımcıların görüşleri sonucunda her sınıf ortamının değişkenleri farklılık göstereceğinden öğreticinin ortaya çıkan duruma yönelik kullanacağı kendine has yöntemlerle dersin gerçekleşeceği düşünülebilir.

3.1.6. Öğrencinin Sosyokültürel Yapısının Dil Öğrenimine Etkisi

Dil öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasında öğrencilerin sosyokültürel yapısının etkilerinin bulunduğu üç katılımcı tarafından detaylı olarak tartışılmıştır. Katılımcılar öğrencinin ana diline ait dil özelliklerinin yeni bir dil öğreniminde en etkili unsur olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin sosyokültürel yapısı, geldikleri coğrafyaların farklı olması öğrencinin algısında da azalmaya ve artmaya yönelik bir eylemde bulunduruyor. Örnek veriyorum Afrika ülkesinden gelen bir öğrenci Latin harflerini çok iyi bildiği için alfabeyi daha çabuk kavriyor. Ama Arap coğrafyasından gelen bir öğrenci Latin harflerine daha az maruz kaldığı için daha geç öğreniyor alfabeyi bununla ilgili bir sıkıntı var.

(K1)

Aslında bu 4 ana temel ders dediğimiz konuşma, yazma, anlama ve dilbilgisi. Biz bir türlü dinlemeye geçemedik dinleme dersine. Yani derslerimizi dil bilgisinden kurtaramadık. İşte yazmanın içerisine dil bilgisini koymamız gerekiyor aslında. Ama bu, bunu yapamadığımız için hâlâ dilbilgisi dersi müstakil olarak ders var. Bu derste de problemler yaşıyoruz. Bu problemlerin arasında çocukların geldiği daha nasıl diyelim çocukların ana dillerinden etkiler etkileşimler... Yani Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğu kavramını zor anlatıyoruz... Mesela bunda bir problem yaşadığımız dil bilgisi açısından yaşadığımız büyük bir problem. Burada hangi yöntem ya da teknik kullanıyoruz. Mesela ben kendi adıma söyleyeyim İngilizce dersi yani İngilizce ya da Fransızca bilen bir öğrenci için tahtaya işte benim senin onun, benim kitabım senin kitabın yazarken ilk önce onların İngilizcelerini veriyorum. Bunun işte “my”ın “your”un işte bu kelimelerin bizde kelimeye ihtiyaç kalmadan kelimenin sonuna eklenerek geldiğini söylüyorum.

(G5)

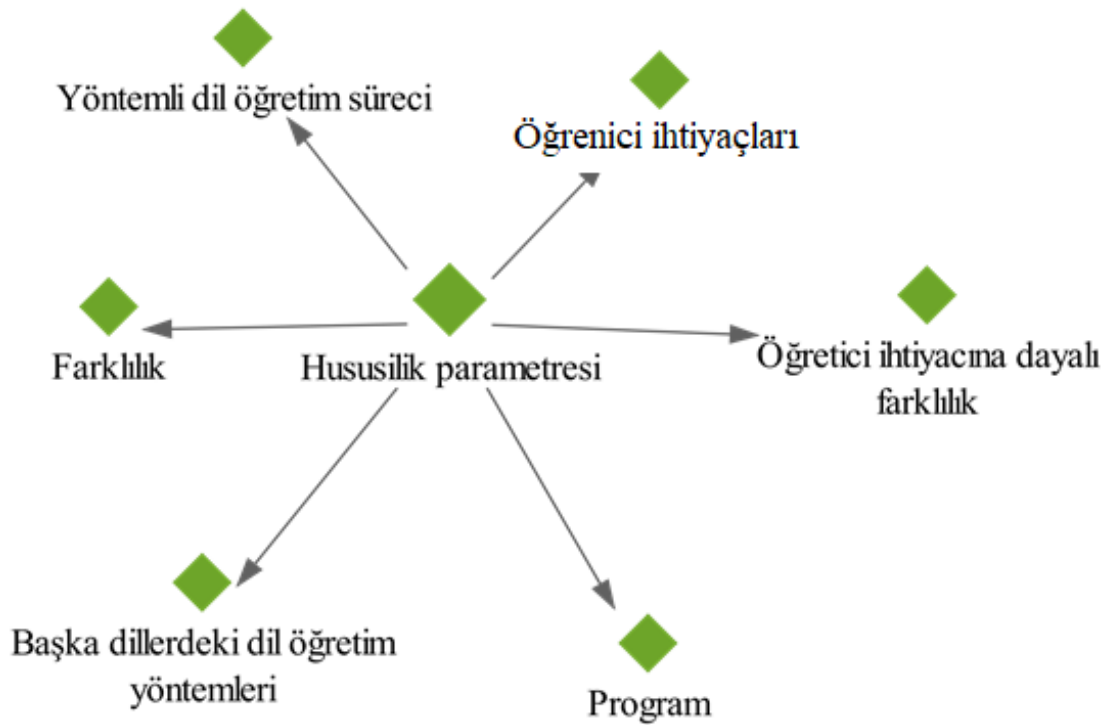
Öğrencilerin sosyokültürel yapısının, dil öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasında dikkate alınması gereken çok önemli bir unsur olduğu sonucuna varılabilir.

3.2. HUSUSİLİK

Katılımcıların Post-metot algısını ölçmek üzere sunulan parametrelerden biri olan Hususilik parametresine ilişkin söylemlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 4’te sunulmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Hususilik Parametresi	Hususilik	16
	Program	12
	Başka Dillerdeki Dil Öğretim Yöntemleri	15
	Öğrenici İhtiyacına Dayalı Farklılık	15

Tablo 4. Hususilik Parametresi Teması



Şekil 6. Hususilik Parametresi Temasının Boyutlandırılması

3.2.1. Program

Katılımcılar arasındaki hususilik parametresine ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmaktadır. Hususilik parametresinde yabancı/ ikinci bir dil öğreticisinden yerel deneyimleri ve gereklilikleri göz önünde bulundurarak soruları cevaplaması istenmektedir. Bu parametre öğreticinin kendi öğretim yöntemini gözlemlemesi, kendi sonuçlarını değerlendirmesi, sorunları saptaması, çözümler bulması ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığını belirleme sorumluluğunu yüklemesini vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle post-metot algılarını tespit etmeye yönelik olarak hususilik parametresine ilişkin katılımcıların görüşleri ilk olarak dil öğretiminde, belirli bir program takip edip etmedikleri ve programa göre oluşturulmuş ders planına doğrudan uymayı mı değişiklik yapmayı mı tercih ettikleri üzerine sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde; Gazi üniversitesinde öğretici olarak çalışan bireyler uyguladıkları programları daha çok kullandıkları kaynaklar üzerinden ifade ederken, Kastamonu ve Karabük Üniversitesindeki öğretmenler ise dersin işleniş biçiminin programın daha önceden belirli olmasına rağmen ders esnasındaki oluşabilecek duruma göre sağladıklarını ifade etmişlerdir; ancak çoğunlukla mevcut programa yönelik olarak plana uymayı tanımlamıştır.

Tabi ki. Yani Gazi TÖMER olarak kullandığımız bir kitabımız var. Kitaba göre gidiyoruz ama bunun dışında şimdi sınavları da ortak yapmaya çalışıp bir müştereklik sağlamaya çalışıyoruz...İşte şu hafta sizden şunu bekliyorum. Evet arkadaşlar bütün yazma hocalarımız şu an şurada mı gibi bir takip süreci yok. İyi ki yok. Çünkü şöyle söyliyim size mesela bu sene 2 sınıfım var. A1 sınıfı ama bence A giriş. Şu an dil çerçevesine yeni eklenen A girişimiz var ya bence A giriş. Çünkü büyük harf, küçük harf bile öğretemiyorum. Dolayısıyla sınıflara göre tabi ki plan dışına çıkabiliyoruz. Yazılı bir planım yok. Artık yılların getirdiği tecrübeyle yaptığım bir şey var. Kimi sınıf daha alfabe bilmiyor. Orda bayağı bir büyük harf, küçük harf, sesletim çalışması becerim her neyse onun üzerine gidiyorum. Ama bakıyorum sınıf zaten hazır gelmiş.

(G3)

Bu TÖMER'in Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı kitabı kullanıyorum. Oradaki planı takip ediyorum....O programa uyuyorum yani Gazi Üniversitesi TÖMER'in belirlediği kitaba uyuyorum. Plana uyarken seçilen metinlerden bazen tercih etmediklerim oluyor. Bazen çok güzel bir örnek deyip onu geliştirmeye çalıştığım ona ekleme çıkartma yaptığım yerler de oluyor.

(G5)

Şimdi mümkün olduğu sürece programı takip etmeye elbette çalışıyoruz. Ama şimdi girdiğin sınıfın daha önce de söylediğim gibi farklı kültürlerden farklı dillerden ve farklı dinlerden gelmiş insanlardan bahsediyoruz. Böyle problemlerle coğrafyalardan gelmiş savaşın hakim olduğu yerlerden gelmiş öğrencilerimiz var. Ailelerinden uzaklar. Yeri geliyor maddi problemlerden kaynaklı yeri geliyor kültüre tam anlamıyla ayak

uyduramamalarından kaynaklı problemler oluyor. Böyle bir problem olduğu zaman 1-2 öğrencinin mutsuzluğu arkadaşlarını da etkiliyor. Çünkü burada aynı kaderi paylaşıyorlar. Ve birbirlerine karşı bir empati oluşuyor ve ben sınıfa girdiğim zaman illaki bu atmosferden etkileniyorum. Hadi evet açın kitapları bunu yapamaz diyemiyorsun o yüzden programdan çıktığımız da oluyor. Ama mümkün olduğu kadar akademik sürece bağlı kalmaya çalışıyoruz.

(G4)

Tabi ki bir planımız var bu plana göre gitmek zorundayız doğrudan uyuyorum evet doğrudan uyuyorum ama plana uyduktan sonraki kısmı kendi içinde ders içinde esnetebiliyorum sınıfın seviyesine, öğrencilerin durumuna göre.

(G1)

Yani evet bir programımız var. Bizi özellikle çalıştığımız kurumda kitaplarımız yönlendiriyor bu konuda ama değişiklik yapıyorum. Ya mesela çok basit bir örnek vereyim bizde dil bilgisi dersi var. Dil bilgisi ayrı bir ders. Orada şeylerle başlıyor mesela ünlü uyumları, ünsüz uyumlarıyla başlıyor ama bildirme dediğimiz hani ben öğrenciyim, ben öğretmenim, sen öğrencisin gibi bunun ben daha önce verilmesi gerektiğini düşündüğümden programda değişiklik yaparak bunu daha öne alıyorum mesela. Bu gibi değişiklikler yapıyorum.

(G2)

Ders işlerken belirli bir program takip ediyoruz ama bu program çok katı kurallar olan bir program değil. Gerek duyulduğunda esnetilebilen bir programdır. Örneğin bazen şehir gezileri bazen de şehir dışı günü birlik geziler düzenliyoruz. Bazen film izliyoruz bazen de halı sahada maça gidiyoruz. Sosyal, kültürel ne kadar faaliyet varsa yapmaya çalışıyoruz.

(K5)

Burada yeterli bir şekilde örneklendirmeme ihtiyaç var galiba. Tabi ki hani bir planın olması gerekiyor. Çünkü plansız bir şekilde başladığımızda sonucunu nasıl getireceğimizi düşünemeyiz. Bir planı uyguluyoruz. Mesela diyelim ki bir dikte alıştırmayla derse başlıyoruz. Bunun sonrasında okuma, tercüme yöntemi bunlar devreye giriyor. Dinleme teknikleri ve öğrenciyi harekete geçirecek aktivitelerin olması. Bu şekilde bir plan illaki oluyor. Yani derse planlı bir şekilde başlıyoruz. Ama öğrencinin ihtiyacına göre o planda değişiklikler olabiliyor.

(K4)

Muhakkak ders işlerken belli bir programa riayet etmeye özen gösteriyorum. Fakat bu program evvela kur başlarında yaptığımız bir program. Program halkalar halinde içeriye doğru ilerliyor. İlk programımızı kur başlangıçlarında seviyeye göre bir eğitim tekniği uyguladığımız için kur başlarında ardından da hafta başlarında haftayla alakalı bir program yapıyoruz ve her öğretmenin her öğreticinin yapacağı gibi gün içinde derse başlamadan evvel o gün yapılması gereken şeyleri kafamızda programlıyoruz. Ben kendi yaptığım programa doğrudan uymaya riayet ediyorum fakat zaman zaman bu programa uyamama ihtimallerimiz oluyor ve değişiklikler yapmak durumunda kalıyoruz.

(K3)

Hocam, yani şöyle diyelim yüzde ihtimal verirse yüzde 50 uyuyoruz. Çünkü bizim önümüzde bir kitabımız var. Belli bir planımız mecbur olmak zorundadır. Çünkü biz A1 kurunda örnek veriyorum şimdiki zamanı, geçmiş zamanı vermek zorundayız. Ondan sonra belli kuralları vermek zorundayız. Örnek veriyorum bulunma hali eki, ayrılma hali eki gibi iyelik ekleri gibi konuları vermek zorundayız, bunlara mecbur uyuyoruz.

(K2)

Yabancılara Türkçe eğitiminde belli bir program yok, maalesef...Ortak program olmaması bizim de sıkıntıya girmemize sebep oluyor. Bu da sürekli öğrencinin akışından kaynaklı, ortak bir program olmamasının nedeni bu. Yani, bizim takip ettiğimiz belli bir ortak program yok, maalesef. Haliyle programa göre oluşturulmuş bir ders programı da yok. Maalesef, biz dersleri klasik dinleme, yazma, okuma ve konuşma diye bölüp işliyoruz ve bu şekilde devam ediyoruz. Ha, kendi programımız var mı? Var, tabii uyguladığımız program. Ama şöyle o da sınıfın tamamına uygulayabiliyor muyuz? Hayır.

(K1)

Şimdi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program, müfredat daha yeni Ankara Üniversitesi TÖMER'in 3 yıl mı oldu 5 yıl mı oldu bilmiyorum onların bir çalışması sonucunda bir program budur diye çıkardılar. Ama aslında yine gayri ihtiyari olarak şunu yapıyoruz, özellikle yeni başlayan hocalar için, İstanbul kitabını okutuyorsa hoca orada bir plan var, orada bir program var ve hoca bunu okuyarak devam edebiliyor. Ama Gazi Üniversitesinin Türkçe öğretim kitabında kitap okumak üzerine kurulu, diğer anlama, yazma, dinleme becerileri de var fakat gramer konusunda herhangi bir planı programı yok. Orada mecbur bir plana, kitabın dışında bir plana ihtiyaç duyuyor hoca ve bunu da uygulaması gerekiyor ...

(KS3)

Tabii ki genel bir program yapıyorum ama yabancı dil öğretiminin dinamikleri çok farklı insan faktörü var zaten ülke etnik köken cinsiyet yaş bunlar var. Genel anlamda plandan sapmıyorum fakat farklı becerilerin öğretiminde takip ettiğim bir program var ama o dersteki ihtiyacına göre ya da o yılki öğrenci kitlesine göre ya da onların ana diline göre bu durum farklılıklar gösteriyor.

(KS5)

Şimdi ders işlerken belirli bir program genel olarak söylemek gerekirse TÖMER'de kullandığımız kitap İstanbul kitabını kullanıyoruz. O kitaba uygun bir program. Muhakkak program olmadan bir düzen olmaz program olması gerekiyor. Ha harfiyen programa uymaya gerek yok. Kaba olarak bir program hazırladıktan sonra, ders içeriğinde muhakkak o programın o günkü şartlara, sınıf ortamına herhangi bir sebebe bağlı olarak değişmesi mümkün olabiliyor.

(KS1)

Şimdi biz TÖMER olarak İstanbul Üniversitesinin TÖMER'in kitabını kullanıyoruz. Tabii farklı TÖMER'lerde farklı kitaplar kullanılabilir. Artık günümüzde çok fazla kitap çeşidi var. Hatta Türk ocakları bile bir İpek Yolu adında bir kitap bastılar. Dolayısıyla her TÖMER farklı kitap kullanabiliyor. Bu kitap üzerindeki plana uymak bizim için daha doğru yani çünkü öğrenci de açtığında sırada neyin olacağını biliyor. Kitaba göre genel itibariyle kitaba göre gidiyoruz.

(KS4)

Ben 11 yıldır bu işi yapıyorum ve her gün hâlâ derse girerken derste bugün ne anlatacağımı, hangi konuyu anlatırken hangi etkinlikleri yapacağımı, hangi oyunları oynatacağımı, hangi aktiviteleri yapacağımı hepsini planlıyorum. Hatta 1 hafta öncesinden planlarım . 1 haftalık planım bellidir benim o 5 gün içerisinde ne yapacağım. O yüzden bence program çok önemli bir şey...Ona göre aktivitelerimi hazırlarım kafamda o haftasonu vs ya da haftaici hangi günse. O şekilde. Bence program yapılmalı kesinlikle. Benim düşüncem bu. Ama giderseniz de bir şekilde akar ders.

(KS2)

Yaygın uygulanan program dışında ek olarak planları üzerinde yaptıkları değişikliklere ilişkin 6 katılımcı doğrudan fikrini bildirmiş ve grubun özelliğine göre program içeriğinde yaptıkları değişiklikleri aşağıda verilen şekilde ifade etmişlerdir.

Fakat bazı kitapta not ettiğimiz eksiklikler yerine fazlalıklar oluyor. Bu eksiklikleri gidermek adına ekleme yapabiliyoruz ya da çıkarma yapabiliyoruz. Mesela basit bir örnek ne olabilir... B1 de miydi mi hımm... B2 de bir ettirgenlik konusu var. Yanlış hatırlamıyorsam İstanbul TÖMER, yanlış hatırlıyor olabilirim ama bilmiyorum. C1de de çoklu ettirgenliği anlatmış. Biz 2 defa kafa yormaktansa C1deki çoklu ettirgenliği B2ye getiriyoruz ikisini birlikte anlatıyoruz. Bu şekilde programda ufak tefek değişikliklerimiz oluyor.

(KS4)

Ama uymadığımız yerler oluyor. Çünkü örnek veriyorum öğrenciler şimdiki zamanı anlamadılar. Başka kaynaklardan ya da başka materyallerden örnekler veriyoruz. Ya da fotokopiler veriyoruz. Öğrencinin pekiştirmesini istiyoruz. Ha, uyuyor muyuz? Yüzde 50 yüzde 60 uyuyoruz verdikleri yönteme.

(K2)

Bazen şehir gezileri bazen de şehir dışı günü birlik geziler düzenliyoruz. Bazen film izliyoruz bazen de halı sahada maça gidiyoruz. Sosyal, kültürel ne kadar faaliyet varsa yapmaya çalışıyoruz.

(K5)

Ne gibi değişiklikler mesela bir sınıfın seviyesi diyelim ki diğer sınıfa göre aynı ikisi de temel düzey ama daha çabuk anlıyorlarsa orada işte daha onlara hitap edecek farklı kelimeleri verebiliyorum mesela diğer sınıfta işte onu daha hafif düzeyde tutuyorum gibi. Yani onu biraz da aslında öğrenci belirliyor. sınıfın düzeyi belirliyor.

(G1)

O planı takip ederken de bazı metinleri bazen çok ağır buluyorum. Onları kendimce daha ya da mesela dün sütlaç 4 liraydı metinde. Çocuklar bile çok ucuz buldular onu güncelledik gibi. Çok basit bir örnek ama. Kitabın da yeri geldiğinde bulunan materyalin de kendini güncellemesi gerekiyor.

(G5)

Şimdi özellikle Youtube'de veya dil programları falan var ya kendi kendine öğrenmeyle çok güzel şeyler var arkadaşlar hazır gelebiliyor. Onlarda değişikliğe gidebiliyoruz, nasıl değişiklikler? Onların durumuna, yaşına, algısına, burada okuyacağı okula göre etkinlikler hazırlayabiliyorum, destekleyebiliyorum. Hazırsalar daha çok kısa filmlerle destekleyebiliyorum. Bu şekilde.

(G3)

Katılımcıların mevcut dil öğretim programına uymaya çalıştığı; ancak hedef kitleye bağlı değişkenler neticesinde ise programın esnetilebileceği düşünülebilir.

3.2.2. Başka Dillerdeki Dil Öğretim Yöntemleri

Katılımcıların başka diller ile ilgili uygulanan dil öğretim yöntemlerinin kendi derslerinde işe yarayıp yaramadığına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir. Katılımcıların bir kısmı başka dillere ait dil öğretim yöntemlerinin kullanılmasının uygun olmadığını, dilimize özgü yeni yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Dil bir beceri. Dolayısıyla da bu beceri yaşamsal şeye geçmeli yani uygulanabilir olmalı. İşte bu az önce konuştuğumuz gibi İngilizce hani sınıflarda dil bilgisi çok güzel gramer parçalıyoruz ama havaalanında bir su isteyemiyoruz. O yüzden İngilizce ile Türkçe'yi hiç ayırt etmiyorum bu konuda. Bence dil bir bütündür. Dil bir beceridir. Dolayısıyla da her yöntem her dile uygulanabilir diye düşünüyorum. Bence tek püf noktası ara dil kullanmamak...Siz İngilizceyle bir grubu konuşurken diğer çocukları direkt şey yaparsınız duygusal olarak da kendini güvensiz hissettirirsiniz ve o çocuk da kendini dışlanmış hisseder. Ve dil motivasyonunu yitirir. Ve dile zaten maruz bırakmak kavramını çok seviyorum bu kavramı. Dile maruz bırakmak gerekiyor. Bence püf noktası bu. Yani o sıklıkla o dile maruz kalacak.

(G3)

Her dilin kendi mantıksal dizgesi var...Türkçe'nin kendi kuralları içerisinde aktarılması kanaatindeyim. Kavramsal olarak ya da obje ya da subje olarak kelimelerin belki karşılığını söyleyebilirsiniz. İşte kalem Arapçada şudur İngilizcede budur diyebilirsiniz ama kesinlikle onu bir sentaks cümle içerisine döktüğünüz andan itibaren o dilin kendi dilinizin imkanlarını kullanıp o dilden tamamen uzaklaşmanız gerekiyor.

(G5)

Şöyle ben inanmıyorum açıkçası. Bunun sebebi de henüz yeni bir anabilim dalı olan yabancılara Türkçe öğretimindeki kuramsal kitapları ve akademik çalışmalarını incelememle başladı. Bu akademik incelemelerim neticesinde ben şöyle bir şey tespit ettim bizdeki yabancılara Türkçe öğretim kuramları kitaplarının tamamı İngilizcenin öğretim kuramlarıyla örtüşüyor ve bizim orijinal bir Türkçe öğretim kuramımız, kitabımız yok. Bunu için başka dillerde uygulanan yani İngilizce öğretiminde uygulanan kuramı Türkçe öğretiminde uygulamaya kalktığınızda da kesinlikle işe yaramadığını düşünüyorum.

(K3)

Demin uygun değil dedim ama mecburen uygulanabiliyor yani genel olarak da işe yarıyor aslında ama kendi dilimize uygun dediğim gibi hedef kitleye uygun yöntemler geliştirilmeli ve uygulanmalı.

(KS5)

Bazı katılımcılar ise tam aksine diğer dillere ait dil öğretim yöntemlerinin kullanımının Türkçe dil öğretimine katkı sunduğunu ve bu durumun diğer dillerin kendine has kuramları ve yaygın kabul görmüş uygulamalarından kaynaklandığını dile getirmişlerdir.

İllaki işe yarıyor tabi. Çünkü tabi ki teori ve pratik farklı şeyler ama teorik bilgilerle hareket etmek bir sistem oluşturuyor. Bu sistem de bir düzeni ve disiplini getiriyor elbette ki bu çok işe yarıyor.

(G4)

Şöyle tabi olabilir. Özellikle etkinlikler açısından olabilir zaman zaman oradaki daha çok yöntemden ziyade kitap kaynaklar içindeki etkinliklere bakıp oradan uyarlama yapabiliyorum. Öyle diyebilirim.

(G1)

Kesinlikle düşünüyorum. Hatta çok net bir örnek vereyim. Kendim İngilizce kursuna gittim zamanında ve oradaki kurs hocalarını dikkatle izliyordum. Ben buradan ne alırım ne kaparım diye. Uyguladıkları pek çok şeyi alıp kendi derslerimde uyguladım. Ayrıca İngilizcenin eğitim ve öğretimi, yabancılara öğretimi bizden çok daha eskiye dayanıyor, çok daha profesyonel işler var oralarda özellikle İngilizce bazında çok şeylerden faydalanılabilir.

(G2)

Bildiğiniz gibi diller tek heceli diller, çekimli diller ve eklemeli diller olarak 3'e ayrılırlar. Bu diller birbirinden farklı olsalar da öğretim yöntemleri pek değişmiyor. Bu yüzden başka dillerde uygulanan dil öğretim yöntemlerini kendi derslerimde işlediğimde işe yaradığını görüyorum.

(K5)

Yarıyor. Ben çeviri yöntemini kullanıyordum. Çeviri yöntemi, benim birçok işe başladığım zaman kullandığım yöntemlerden bir tanesi idi. Çeviri yöntemi tavsiye ediyorum ama bu daha çok okuma ve yazma beceresini arttırıyor. Kesinlikle dinleme veya dil bilgisi alanında öğrenciye bir şey katmıyor. Sadece bu iki alanda öğrenciye katıyor. Kullanıyorum, işe de yarıyordu. Yaramaya devam ediyor yani şuan.

(K1)

Şu an uyguladığımız yöntemlerin tamamı aslında İngilizce' nin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili geliştirilmiş yöntemlerdir, türlü ihtiyaçlarla çıkmışlardır dolayısıyla biz bu yöntemlerin çoğunu kullanıyoruz...Bu yöntemi kullananlar var mı bilmiyorum. Hiç kullanmadığımız yöntemler var ama birçoğunu kullanıyoruz.

(KS3)

Zaten Türkçe öğretimiyle ilgili yöntemlerin hemen hemen çoğu yabancı dillerin öğretiminden alınan yöntemler. Türkiye Türkçesine ait direk bir yöntem varsa onu bilmiyorum. Ben 11 yıldır bu mesleği yapıyorum ve böyle bir yöntemle karşılaşmadım sadece son yıllarda kullanmaya başladığım bir yöntem, yöntem demeyelim taktik diyelim biz buna çocuklara dil öğretiminde uygulanan oyunlar, işte ben bunu İngilizce setlerinden alıyorum. Çocuğum var, onun İngilizce derslerinde uygulanan oyunlardan, şarkılardan alarak gerekli durumlarda hedef kitlenin yaş seviyesine göre onları kullanmaya başladım.

(KS1)

Katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı katılımcılar tarafından çoğu dil öğretim yöntemlerinin Türkçe dil öğretimine katkı sunduğu düşünülebilir; ancak bazı katılımcılar tarafından ise Türkçenin kendine has yapı durumu göz önünde

bulundurulduğunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretme Yönteminin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

3.2.3. Öğrenci İhtiyacına Dayalı Farklılık

Öğretme yönteminin; sınıfa, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yöneltilen soruya ise 1 katılımcı hariç tüm katılımcılar değişiklik gösterdiği şeklinde ifadeler kullanarak yanıt vermiştir. Katılımcılar özellikle öğrencinin kültürü, yaşı ve sınıfın çok kültürlü yapısına uygun olarak öğretme yöntemlerinde değişikliğe gittiklerini ifade etmişlerdir.

Tabi ki yani bizim işimizde tek bir doğru yok. Bunun bir sürü farklı açılımı var. Onun için öğrencinin ihtiyaçlarına, öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre elbette değişiklik gösteriyor. Ama ben ne çok iyi anlayanlara ne de hiç anlamayanlara göre hareket ediyorum. Orta yolu bulmaya gayret ediyorum.

(G4)

Gösteriyor tabi ki. Genel anlamda bu şöyle de ayrılabilir çok iyi öğrenen ve hızlı akıp giden bir sınıfla zor öğrenen sınıf arasında da bunlar değişir. Ayrıca tek dilli sınıflara ve çok dilli sınıflara göre hatta yurt içinde ve yurt dışında öğretime göre değişir. Öğrenci akademik seviyede mi Türkçe öğrenmek istiyor, yoksa sadece günlük ihtiyaçlarına yönelik mi Türkçe öğrenmek istiyor? Birçok farklı parametreye göre değişir.

(G2)

Elbette gösteriyor çünkü bir sınıfta tek tip insan yok. Bu mümkün de değil zaten bu yüzden bizim öğretme yöntemimizde sınıfa, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre değişiklik gösteriyor.

(K5)

Evet bu kesinlikle değişiyor. Bizim zaten en çok dile getirdiğimiz zaman zaman en çok muzdarip olduğumuz mesele bu. Çok farklı ülkelerden çok farklı eğitim seviyelerinden gelen öğrencilere sahibiz. Bu noktada ortak noktayı bulmakta evvela zorluk çekiyoruz ve öğrencilerin dersle ve Türkçeyle olan alakasına göre ve onların anlama kapasitelerine göre az evvel belirttiğim gibi gün içinde çok farklı öğretim yöntemleri kullanabiliyoruz.

(K3)

Kesinlikle gösteriyor çünkü hedef kitleniz üniversite öğrencisiyse ona göre akademik kelimeler kullanmanız gerekiyor, onları öğretmeniz gerekiyor. Eğer ki hedef kitleniz daha küçük yaş grubundaysa daha oyunlara şarkılara yönelik bir yöntem tercih etmeniz gerekiyor. Eğer hedef kitleniz belli bir yaş üzerindeyse siz o kitleye oyun yöntemiyle dil öğretmeye kalkarsanız orda pek başarı elde edemezsiniz.

(KS1)

Bir katılımcı ise programında bir farklılık yaratmadığını dile getirmiş ancak ilerideki konuşmalarında grubun özelliklerini baştan belirleyerek ilerlemesinden dolayı yine gruba duyarlı olarak programını uygunlaştırdığı tespit edilmiştir.

Temel olarak farklılık göstermemeye çalışıyorum ama her yıl sınıfın yapısına göre ilk hafta bir izlemem gereken yolu tahmin ediyorum buna göre bir plan oluşturuyorum. Beceri ve konuları kafamda oluşturuyorum ama içerisinde yıl içinde ihtiyaçlara göre çeşitli farklılıklara başvuruyorum.

(KS5)

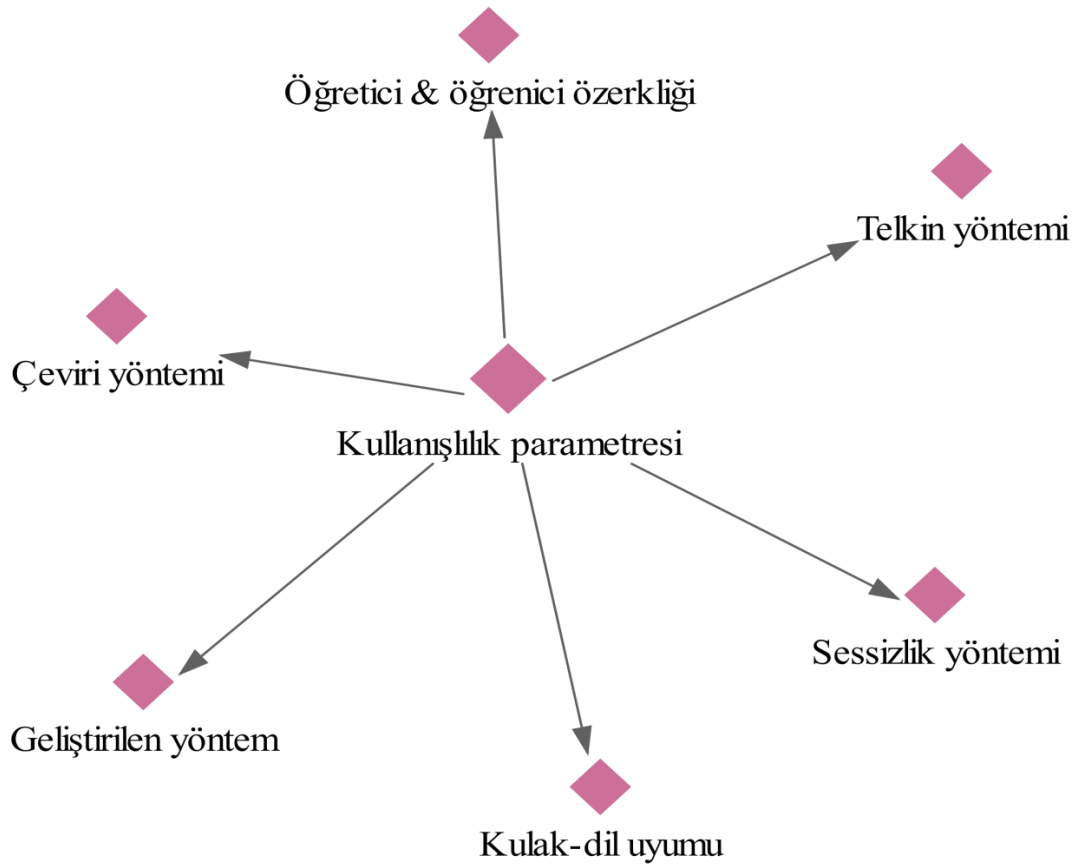
Sonuç olarak katılımcılar tarafından özellikle öğrencinin kültürü, yaşı ve sınıfın çok kültürlü yapısına uygun olarak öğretim yöntemlerinde değişikliğe gitmelerinin gerekli olduğu çıkarımında bulunulabilir.

3.3. KULLANIŞLILIK

Katılımcıların Post-metot algısını ölçmek üzere sunulan parametrelerden biri olan Kullanışlılık parametresine ilişkin söylemlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 5'te sunulmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Kullanışlılık Parametresi	Kullanışlılık	15
	Geliştirilen Yöntem	16
	Öğretici & Öğrenci Özerkliği	17
	Öğrenci İhtiyacına Dayalı Farklılık	15

Tablo 5. Kullanışlılık Parametresi Teması



Şekil 7. Kullanışlılık Parametresi Temasının Boyutlandırılması

Katılımcılar arasındaki kullanılşlılık parametresine ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmaktadır. Kullanışlılık parametresinde öğretici bağımsızlığı ve öğreticinin, sınıf deneyiminden uygulanabilir öneriler üretebilmesi vurgulanmaktadır. Öğreticinin sınıftaki koşullara duyarlı bir şekilde kendi öğretme kuramını bireysel deneyimleri sonucu oluşturması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle post-metot algılarını tespit etmeye yönelik olarak kullanılşlılık parametresine ilişkin katılımcıların görüşleri ilk olarak kuramsal bilgilere dayanarak ders esnasında tek bir yönetime bağlı kalmadan anlık etkinlikler geliştirme kapasiteleri üzerinden incelenmiş, ardından deneyimleri sonucunda oluşturdukları bir öğretim yöntemi varsa bilgisi istenmiştir. Son olarak ise öğretici ve öğrenci özerkliği sağlamanın gerekliliği ve bu özerkliği arttırmak için ne gibi uygulamalar yapılmasının uygun olduğu üzerine görüşleri alınmıştır.

3.3.1. Geliştirilen Yöntem

Katılımcıların kuramsal bilgilere bağlı kalarak ders esnasında tek bir yönetime bağlı kalmadan anlık etkinlik geliştirme durumlarına ilişkin cevapları incelendiğinde; tamamının ders esnasında anlık etkinlikler geliştirerek sınıfta oluşan anlama problemini ya da konsantrasyon sıkıntısını gidermeyi hedefledikleri tespit edilmiştir.

Tabi ki. Örneğin konuşma esnasında konuyu kesip restorantta olduğunu soruyorum ve ne yemek sipariş vermek isteğini soruyorum...Çünkü o unutmalarını engellemek istiyorum. Bazen bunu teneffüste de yapıyorum. Teneffüsten odaya gelme sürem uzuyor bazen odaya gelemiyorum. Çocuklarla sürekli konuşmaya devam... Çünkü öğrenim bir süreç ve sadece sınıf içerisinde kalmaması gerekiyor.

(G5)

Geliştiriyorum yani bu öğrenci öğretmen arasındaki iletişimden tutun da dersin o anki durumuna göre birçok farklı sebep olabilir. Anlık bu biraz da öğreticinin pedagojik muhakeme yeteneğiyle de alakalı olduğunu düşünüyorum tabi ki geliştiriyorum ve geliştirilmelidir bence de.

(G2)

Geliştirmek zorunda kalıyoruz. Çünkü hani bu olmak zorunda. Bir dersi anlatırken diyelim ki bu bir gramer olabilir veya bir metin okuyoruz. Öğrenci geçmiş bilgilerine dayalı olarak bir kıyaslama yoluna gidebiliyor. Bunun aynı veya farklı olup olmadığını sorduğunda veya herhangi bir kelime sorduğunda o an onu açıklamak zorundayız. Ama öğrencinin bunu unutmayacağı şekilde yapabilirsek en güzeli...Hani bunu tiyatroya döktüğümüz zaman öğrenci bunu asla unutmuyor. O yüzden ders esnasında farklı etkinlikler geliştirmek zorundayız. O an onu yapmak zorundayız yani. O esnada çünkü öğrencinin ihtiyacı anlık olarak geliyor. Bizim de anlık olarak bir teori uygulamamız lazım.

(K4)

Tabi, tabi geliştiriyoruz. Oyunlar olsun, ondan sonra ya da dikte yapıyoruz yazma olarak. Mesela öğrenci baktık yazamıyor ya da dinlediğini yazamadığı zaman dikte yapıyoruz, dikte olayı şeyi. Tabi ki anlık şeylerimiz var yani oluyor.

(K2)

Geliştiriyorum yani ilk başlarda yoktu. İlk ben yıl kaçtı 2013'te 2012 de yabancılara Türkçe öğretmeye başladım. Şanslıydım İstanbul kitabı benim işimi büyük ölçüde kolaylaştırdı bana büyük bir rehber oldu. O zamanlar neyse kitabın takip ettiği yöntem ya da yöntemler onu uyguluyordum. Fakat şimdi öyle değil artık hatta bu biraz da şu, benden daha tecrübeli hocalar benden daha iyi bilecektir ama daha konuyu anlatmadan yani o metni artık bildiğimiz için öğrencinin o metnin içinde hangi kelimeyi soracağını ve o kelimeyi öğrencinin ait olduğu ülkeye göre nasıl anlatacağımı tahmin edebiliyorum artık.

(KS3)

Katılımcılar tarafından elde edilen bulgular sonucunda ders esnasında anlık etkinlikler geliştirmenin özellikle sınıfta oluşan anlama problemini ya da konsantrasyon sıkıntısını gidermeyi sağladığı düşünülebilir.

3.3.2. Öğrenci İhtiyacına Dayalı Farklılık

Katılımcıların geliştirdikleri yöntemleri detaylandırmaları istendiğinde ise tamamı özellikle öğrencinin ilgisini çekecek ve farklılık yaratacak etkinlikler üzerine yoğunlaştıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmaktadır. Özellikle, drama, şarkıya, görsele dayalı, uyaran içeren, öğrenci odaklı ders anlatımı burada sıklıkla kullanılan kavramlar arasında yer almaktadır. Öğreticilerin bazıları ise geliştirdikleri yöntemlerin bir isimleri olmadığını ancak ders içi etkinlik olarak karar verip o anda uygulamaya koyduklarını ifade etmişlerdir.

Baştan beri de aslında söylediğim bol uyaranlı eğitim ortamı kurgulamak. Sadece öğretmenin merkezde sınıfın ortasında olup şey yaptığı böyle otoriter bir tutum takındığı bir durum değil, öğrenci ile beraber bir öğrenme sürecine giren bir rehber, bir eşlik edici kişi olarak kendimi konumlandırıyorum... Projeksiyondan çok fazla görsel hazırlamaya çalışıyorum, sonra kurlar ilerlediği zaman mutlaka kısa film ve uzun metrajlı film olmazsa olmazım. Çok favori filmlerim var, onları mutlaka destekliyorum.

(G3)

Çok var aslında ama müzik diyebilirim şarkı benim için çok önemli hangi derse girersem gireyim mutlaka onu kullanıyorum ve daha hem kalıcı hem eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Çok var onun dışında ama şimdi.. Anlama dersi yine öyle anlama dersine çok giriyorum yani daha çok etkinlik gibi düşünebiliriz onun gibi geliştirdiğim çok şey var.

(G1)

Deneyimlerime dayanarak söylüyorum, geliştirdiğim en iyi yöntem öğrenci odaklı yöntemdir. Bu yöntemde benim ne anlattığım değil öğrencinin neyi anlamak istediği vardır. Eğer bu şekilde uyguladığımızda öğrencilerin algıları daha açık oluyor ve daha hızlı öğreniyorlar.

(K5)

Belki biraz önce örneklendirdiğim drama usulü belki de bunlardan bir tanesi. Ders esnasında zaten tek bir yönetime bağlı kalınarak ders anlatılabileceğine zaten inanmıyorum. Bu noktada ders içinde bazen gerektirdiği durumlarda öğrenciyi ön plana çıkarıp, öğrenciyi aktör yapıp anlık etkinlikler, anlık dramalar, anlık oyunlar gerçekleştirebiliyoruz ve faydalı olduğunu da düşünüyor ve görüyorum.

(K3)

Yani kendi öğretim yöntemi denemez belki ama ben bunu uyguladığımda öğrencilerin daha iyi anladığını düşündüğüm hani beden dilini kullanma olabilir ya da hazırladığım etkinliklerle onların anlamalarını sağlayabiliyorum. Oyunlarla özellikle etkinliklerim tabi oyun derken de seksek oynayalım şeklinde değil hani bunu anlayacağı o bağlama uygun ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olan etkinlikleri uygulamaktan bahsediyorum. Tabi herkesin mutlaka bir yoğurt yiyeşi var. Ama o yöntem değildir hani yöntem geliştirmedim tabi ki yani o kadar mümkün değil.

(KS2)

Dolayısıyla öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğrencinin ilgisini çekecek ve farklılık yaratacak etkinliklerle öğreticinin kendi yöntemini geliştirebileceği düşünülebilir.

3.3.3. Öğretici- Öğrenci Özerkliği

Katılımcıların öğretici ve öğrenci özerkliği sağlamanın gerekli olup olmadığına ve eğer gerekli ise öğretici ve öğrenci özerkliğini arttırmak için nasıl uygulamalar yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır. Hem öğrenci hem de öğreticinin bağımsız olmasının önemini vurgulayan katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcılar bu yolla öğretici ve öğrencinin sınırları ortadan kaldırarak daha rahat iletişim kurduğunu ve öğrenme sürecinin hızlı geliştiğini ifade etmektedirler.

Kesinlikle çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Avrupa dil portfolyosu da zaten aslında buna yöneliyor. Bunun için öğrenci özerkliği için aslında şey... Şimdi Yunus Emre Enstitüsünün yapmış olduğu uzaktan eğitim platformu var. Oradan kendi kendilerini öğrenebiliyorlar çok güzel bir şekilde. Bunun dışında ben –tam sorunuza cevap olur mu bilmiyorum ama-Türk arkadaşlar edinim diyorum. Mutlaka Türk arkadaşlarınız olsun. Onlarla konuşun, gündelik hayatı onlarla yaşayın, TED konuşmalarını seyredin, işte Türkçe film seyredin, telefonunuzu Türkçe... Yani kendi kendine öğrenme yani okul dışına yöneltmeye çalışıyorum o anlamda.

(G3)

Yani özerklik sağlanması bence faydalı, arttırmak en azından bunu. Yani sadece bir kalıba, müfredata, kitaba bağlı kalmamalı öğretici. Burada öğretici yeterlilikleri ve öğreticinin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum...Yani dediğim gibi müfredatta zaman zaman değişiklikler yapabiliyorum. Dersin akışında bazen takip ettiğimiz kitaplarımız, yayınlarımız var. Ama bu hayır bu, bu öğrenciyi şu an zorluyor deyip onu o anda bırakabiliyorum. Ya da kitabın dışına çıkıp öğrenciye ilave bilgiler verebiliyorum. Dolayısıyla yapabildiğim şu anda bunlar.

(G2)

Ben öğretici ve öğrencinin özerkliğinin sağlanmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü hani bir yerde kısıtlanırsak kendimizi iyi ifade edemeyiz. Kendimizi iyi ifade edebilmek için bizim de hani bir şekilde özerk olmamız lazım...Yani öğrenci neye ihtiyaç duyuyorsa bizim o yönde onu desteklememiz gerektiğine inanıyorum.

(K4)

Tabi ki de gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu noktada bunun denetlemesini yapan işin idari kısım değil de öğrenciyle yüz yüze olan öğrenciyle muhatap olan öğretmenin bu noktada uygulayacağı yöntemlerin ve onun sağlayacağı özerkliğine saygı duyulması ve bu özerkliğin de öğrencilere faydalı olacağını düşünüyorum...Aynı şey öğrenci için de geçerli fakat bu noktada sanıyorum denetleme zannediyorum sorun olabilir o noktada da dediğim gibi verimliliği arttırmak adına öğreticinin böyle bir özerk ortam yaratmasına ve özerk bir teknik yaratmasını sağlıklı buluyorum. Ben bu noktada öğrencilerimle çeşitli sosyal faaliyetler yapmayı faydalı buluyorum. Hali hazırda Türkiye’de yaşayıp Türkçe öğrendikleri için Türk kültürünü tanıtmaya, işte Türkçeyi Türk kültürü ile birlikte öğrenmeleri açısından işte Türk öğrencilerle birlikte hareket edebileceği çeşitli sosyal faaliyetler, çeşitli

yemekler düzenliyorum. ..Sosyal her anlamda ve spor aktiviteleri düzenliyoruz. İşte bu özerkliğin ya da bu serbest bırakılışlığın öğrencilere çok ciddi anlamda fayda gösterdiğini görebiliyorum.

(K3)

Burada özerklik derken sanırım özgür bir şekilde kendi sisteminin uygulanmasından bahsetmek istediniz. Bu kesinlikle dil öğretiminde uygulanması gereken, olması gereken şey budur. Çünkü bir şeyi sınırlandıramazsınız, dil öğretimi anasınıfı şartları gibidir. Öğrencilerle bağ kurarsınız öğrencileri siz yeterli derecede motive edemezseniz siz ona dil öğretemezsiniz. Bu kesinlikle bir lisans dersi yüksek lisans dersi değildir dil öğrenmek bir hayat tarzıdır.

(KS1)

Öğretici ve öğrencinin diğer görüşün aksine tamamen bir programa bağımlı olması gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcılar her iki tarafın özerklik kazanmasının dil öğretim uygulamalarını tehlikeye sokacağı ve ortak bir öğrenme yönteminin geliştirilmesini engelleyeceğini düşünmektedir.

Yani mesela benim kendimi sınıfta rahat hissetmem lâzım. Sınıfta kendimi rahat hissedebilmem için girdiğim kitlenin tamamını biliyor olmam gerekir. Tanımadığım bir kitleye bir şey anlatamam. Kendi açımdan söyliyim ve onların ihtiyacı ne bilmem gerekiyor ki onlara yardımcı olayım. Bu benim bakış açım... Yani bağımsızlık dediğimiz zaman ben işte milli eğitimde de öğretmenlik yapmış olarak bir kişi olarak bağımsızım ben istediğimi işlerim mi öyle bir şey yok. Bir kural dairesi içerisinde belli bir yöntemin etrafında dolanarak diğer yöntemlere de bakarak ama belli bir yazılı bir şeyin üzerinde gitmek gerekiyor. Bu kendinizi de sınamak için geçerli olan bir şey olduğunu düşünüyorum. Benim algıladığım bağımsızlıktan bu. Diğer türlü bağımsızlık...

(G5)

Ne öğreneceğini aslında en başta çok bilmiyorlar ama biz bi şekilde onlara bi şekilde rehber oluyoruz bu konuda. Ne öğreneceğini bilmesinden önce öğrenmesinin niçin gerekli olduğunu iyice idrak etmesi lazım belki çünkü hepsi, çoğunluğu, hepsi demeyeyim üniversitede okumak için geliyor ve bu açıdan hani baktırıp onları, durumun onlar için önemli olduğunu kavratmak gerekiyor bunu yaptığımız öğrenciler sizin dediğiniz gibi o öğrenci özerkliğini sağlamış oluyor aslında hani o zaman evet ben bu dili öğrenmeliyim diyip en azından hazır hâle geliyorlar herhalde.

(G1)

Öğrenci birebir Türkçeyi ben öğrenemeyeceğini düşünüyorum. Nasıl biz matematik birebir öğrenemiyorsak hani yardım alıyorsak İngilizce de keza Türkçe de öyle. Çünkü bu öğrenciler hayatında Türkçeyi hiç görmemişler. Latince alfabeyi bile görmemişler. Hani, çok zor olduğunu düşünüyorum. Hatta biz bununla ilgili uzaktan eğitim sistemi yapmaya çalıştık 2-3 arkadaş tutmadı. Çünkü öğrenci birebir eğitim istiyor, yüz yüze yani birebir eğitim istiyor. Bu yüzden de TÖMER'ler ya da özel dersane tarzı kurslarımız var böyle onlara gidiyorlar yani. O yüzden birebir öğrencinin hocayla iletişimde olması gerektiğini düşünüyorum.

(K2)

Ya şimdi şöyle bence genel bir çerçeve çizilmeli yani yabancılara Türkçe öğretiminde genel bir çerçeve çizilmeli. O büyük bir çerçeve olmalı. Onun içerisinde değişiklikler yapılabilir. Zaman zaman o çerçevenin dışına da çıkılmalı. Ama tamamen bir çerçeve olmadan tamamen özerklik düşüncesiyle farklı bir uygulama yani biraz sakıncalı bir durum

sanki. Yani çünkü sonuçta nihayetinde bir şey yapıyorsunuz yaptığımız şey tabi ki birçok fakülteye göre çok daha farklı bir ders anlatma tarzı. Ama bir yerde disiplin olmadığı süreçte orada başarı gelmesi çok zor. Çok öyle katı biri disiplinden bahsetmiyorum. Ama bir çerçeve olmalı hem öğreticinin hem de öğrencinin kesinlikle bir çerçevesi olmalı. Onun üzerinden. Zaman zaman bunlar tabi ki çıkılabilir. Bunun üzerinden işlenebilir ders.

(KS4)

Bazı katılımcılar ise öğreticinin kurallara bağımlı hareket etmesini ancak öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin bağımsız hareket edebilmesinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Öğreticinin özellikle çalıştığı kuruma olan bağlılığının özerkliğinin önündeki engel olduğu düşünülmektedir.

Önemlidir. Ama tabi tamamen özerklik mümkün değil. Çünkü bu iş tamam yaratıcılık, özgürlük bir yere kadar etkili ama bir yerden sonra illaki çok özgür olamıyorsunuz. Çünkü sadece kendinizi temsil etmiyorsunuz. Ülkenizi de temsil ediyorsunuz. Ülkenizi temsil ettiğiniz için belli kurallar çerçevesinde özerklik tanınmıyor. Fakat ben şeye çok inanıyorum sadece bunu yap bu şekilde hareket et demek yeterli olmuyor. Karşınızdakini özgür bıraktığınız zaman onları direkt öğretmek yerine hani balık tutmayı öğretmek daha mantıklı. O yüzden birebir fark ettirmeden hissettirerek onları kendi yetenekleri doğrultusunda Türkçeyi öğrenmelerini sağlıyoruz. Kendim de bunu sağlıyorum. Mesela işte bunu da özellikle ben sadece tamam elbette bilim dili olarak öğretiyoruz ama sokakta yaşayan Türkçeyi de öğrenmelerini istiyorum. O yüzden öğrencilerimize özerklik tanınması kesinlikle gerekli diye düşünüyorum.

(G4)

Öğretici özerkliği ağırlıklı olarak mesleki süreçlerde esnekliğe sahip olma ve serbestliği kazanma boyutları ile ilişkilendirilirken, öğrenci özerkliği bireyselleştirilmiş öğretim programları ve öğrenci temelli eğitim sistemleri ön plana çıkarılmıştır. Bence öğretici ve öğrenci sürekli diyalog halinde olmalıdır. Çünkü yeni dil öğrenen kişi öğreticisine ne kadar yakın olursa dili öğrenme hızı da aynı paralelde hızlı bir şekilde artıyor.

(K5)

Şimdi dil öğretimi teknik bir öğretim olmadığı için bütün böyle bir kalıpların içerisine sokabilmemiz zaten mümkün değil, dolayısıyla hem hoca açısından hem de öğrenci açısından işte bu özerklik de ne kadar ucu açık yapılacak? Burada tecrübeyle alakalı bir durum biraz da bu hoca tecrübeliyse sonuna kadar özerklik verilebilir hocaya da öğrenciye de.

(KS3)

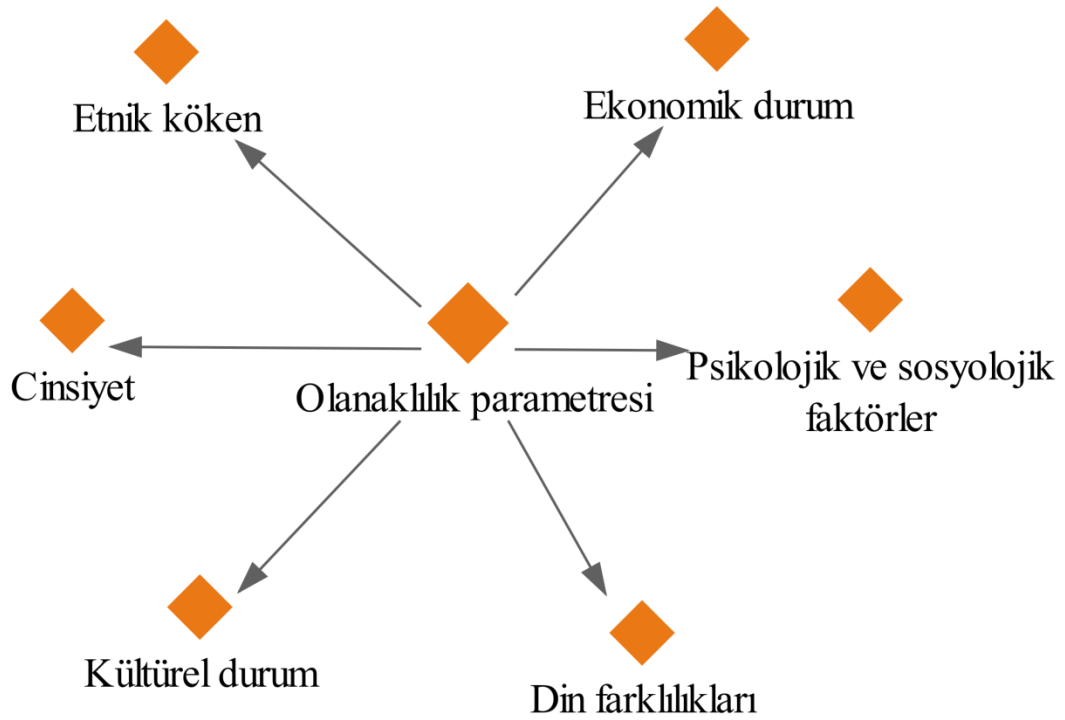
Öğrenci farklılıkları konusunda evet ama öğretici özerkliği konusunda çok esnek değilim. Evet farklılıklar olmalı ama belirli bir standart içerisinde olmalı. Ben sadece oyun oynayarak Türkçe öğretiyorum bu benim yöntemim diyememeli bir akademisyen ya da ben sadece geleneksel yöntem kullanıyorum diye bu benim özerkliğim diyememeli. Yani ortak bir payda olmalı bunun içinde esneklikler olmalı diye düşünüyorum.

3.4. OLANAKLILIK

Katılımcıların Post-metot algısını ölçmek üzere sunulan parametrelerden biri olan Olanaklılık parametresine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu tema altında oluşturulan alt temalar tablo 6’da sunulmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Olanaklılık Parametresi	Olanaklılık	15
	Etnik Köken	11
	Cinsiyet	4
	Kültür	4
	Din	3
	Ekonomik Durum	2
	Sosyal ve Psikolojik Geçmiş	2
	Yaş	1

Tablo 6. Olanaklılık Parametresi Teması



Şekil 8. Olanaklılık Parametresi Temasının Boyutlandırılması

Katılımcılar arasındaki olanaklılık parametresine ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmaktadır. Olanaklılık parametresinde öğrencilerin farklı sosyal, ekonomik ve politik çevreden gelen öğrencilerin tecrübelerine duyarlı olmaları hedeflenir. Bu parametre öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarının da önemli olduğunu vurgular. Bu parametreye dayalı olarak oluşturulan tema altında katılımcıların öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını karşılarken, sosyal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulmasının gerekliliğine ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel durumları ile etnik kökenlerinin dil öğretim yöntemi üzerinde etkisi bulunup bulunmadığına dair katılımcıların görüşleri irdelenmiştir. Son olarak farklı sosyal sınıflardan, ırklardan, etnik kökenlerden ve cinsiyetlerden oluşan öğrencilerin bu niteliklerine bağlı olarak ortaya çıkabilecek durumların öğretim yönteminde ne gibi farklılıklar yaratacağı üzerinde görüşleri alınmıştır.

3.4.1. Olanaklılık

Katılımcıların öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını karşılarken, sosyal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulmanın gerekliliğine ilişkin cevapları incelendiğinde; tüm öğretmenlerin dilin aynı zamanda bir sosyalleşme yolu olması sebebiyle öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına da cevap verecek ve destek olabilecek nitelikte bir etkileşim süreci tasarımının önemini vurgulamışlardır. Farklı ülkelerden hiç bilmedikleri bir kültürün içine gelen öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının öğrenim sürecine de katkı sunacağı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Kesinlikle. Asıl onun olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye’de öğretiyoruz. Dolayısıyla bu çocuk cüzdanını kaybediyor, yurda başvuru yapıyor, sinemaya gidiyor. Yani her şey şey değil ki mağazaya gidip gösterip okuttuğu bir şey değil. İlla kendini ifade etmesi gerektiği bir sorunla karşılaşılıyor, sorun değil bazen de bir gereklilikle karşılaşılıyor. Dolayısıyla kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Ben dramalarda zaten buna çok yer vermeye çalışıyorum, günlük hayatta karşılaşacağı sorunlar ya da gerekliliklerle ilgili.

(G3)

Öğrenme büyük bir süreç. Sınıfa geldi. 40 dakika ders verdik hadi git. Öyle bir mantık olmaz. Dediğim gibi ben teneffüste bazen oturduğum yerde olan öğrenciler var. Hiç yüksünmeden durduruyorum, konuşuyorum, sohbet ediyorum. Orda bir kelime ya da bir ek öğrenmesi bile onun hayatında birçok şey değiştireceğine inanıyorum.

(G5)

Sosyal ihtiyaçlar çok önemli. Çünkü dil daha önce de söylediğim gibi sadece sınıfta öğrenilebilecek bir şey değil. Sosyal ihtiyaçları yani bu sosyal ihtiyaç dediğimiz zaman iletişim ihtiyaçları çok önemli. Çünkü dili gerçekten yaşayabilmeleri için sosyalleşmeleri gerekiyor. Kesinlikle göz önünde bulundurulmalı hatta bence en önemlisi.

(G4)

Yani bu çok ince bir çizgi bence. Evet sosyal ihtiyaçları var ve özellikle bizim öğrencilerimiz burslu gelen öğrenciler, orta doğu ağırlıklı, çok duygusal bunlar, işte öğretmenle bir duygusal iletişim de kuruyorlar. Ama yani bunu biraz ilerlettiğiniz zaman bu sefer şey de oluşabiliyor, yani böyle anne baba gibi görmeye de başlayabiliyorlar. Nasıl diyeyim? Kıvamında, tadında, sınırı çok geçmeden evet sosyal ihtiyaçlar da her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

(G2)

Yurt dışından buraya bizim dilimizi öğrenmeye gelen bir öğrenci bizden iki kelime öğreniyorsa; sokakta markette vesaire yerlerde 10 kelime öğreniyor. Çünkü sosyal ihtiyaçlarını anlatabilmesi için bu dili öğrenmesi gerektiğinin farkında oluyor. Bu bağlamda da sosyal ihtiyaçların dil öğreniminde çok büyük bir kazanım olduğunu görmekteyiz.

(K5)

Kişinin sosyal hayatı bizim için önemlidir. Eğer öğrenci bizden iyi bir şekilde enerji almamışsa sınıf değiştirmek isteyecek, hoca değiştirmek isteyecek. Memnun kalmazsa şehir değiştirmek isteyecek. Belki ülkesine bile geri dönmek isteyecek. Bunlar karşılaştığımız şeyler. Dolayısıyla ilk önce sevgi dili konuştuğumuz dil. Daha sonra öğretmek istediğimiz dili konuşcaz. Onların sosyal ihtiyaçları bizim için önemli. Biz sadece dil öğretmiyoruz çünkü biz aynı zamanda kültür öğretiyoruz. Dil aynı zamanda kültür aktarımını sağlar.

(K4)

Olanaklılık parametresi bizim yabancılara Türkçe öğretimindeki belki de merkez nokta. Çünkü meselenin kuramsal yönleri ve teknik yönleri çok uzaktan bakarken işte bu olanaklılık parametresinin içinde barındırdığı şeyler aslında meselenin tam içinde tam kalbinde duruyor. Evet öğrencinin dilsel ihtiyaçlarını üniversite içerisinde, bir sınıf içerisinde karşılayabiliyoruz fakat sosyal anlamda öğrencilerin doğan ihtiyaçları karşılanmadığı noktada öğrencilerin eğitiminin ve Türkçe öğrenimlerinin biz sekteye uğradığını görüyoruz. Bu noktada kesinlikle sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini düşünüyorum. Karşılanması gerektiğinden kastım da şu en azından bunun bir takibinin yapılması.

(K3)

Düşünsenize Afrika'nın bir ülkesinden Türkiye'ye yeni geliyorsunuz. Ne hastane biliyorsunuz ne market biliyorsunuz. Mesela bizim hocalarımız olsun keza biz olalım hastaneye dahil biz götürüyoruz. Yani burada tabi rektör beyin haberi yoktur büyük ihtimalle de. Bütün sorumluluklarından biz hatta üniversitemizde rektör bey Afrika'dan gelen öğrencileri kendi yerleştiriyor yurtlara. Çünkü öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak zorundayız. Öğrenciler dil bilmediği için ve de Afrika ile bizim aramızda kıta farkı olduğu için birçok şey farklı. Bu yüzden yardım edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler bildiğiniz denize düşmüş balık gibi oluyorlar Türkiye'ye geldiği zaman.

(K2)

Dil öğretimi daha fonksiyonel olmalı tabi ki sosyal etkinlikler yapılmalı ama ancak şu yönden de bakıyorum anadil kullanıcılarının dili ortak olarak kullandıkları yapılar çok zor yapılar veriliyor. Mesela sosyal hayatta öğrencinin kullanmayacağı hatta benim belirli bir yaştan sonra öğrendiğim gramer yapıları bile kitaplarda yer alıyor ya da temalarda yer alıyor. Bunların öğrencilerin ilgi alanlarına göre planlanması lazım ve sosyal hayat temel alınarak ya da sosyal hayatın içinde okul ortamı da var üniversite ortamı da var bunlara yönelik temaların ve konuların seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.

(KS5)

Sosyal ihtiyaçların göz önünde bulundurulması kesinlikle gerekiyor çünkü örnek veriyorum yaz dönemlerinde genellikle turistler için kısa süreli açılan kurslarda siz o turiste günlük hayatta kullanacağı şeyler öğretirsiniz. Yani onlara oturup da ayrıntılı bir şekilde gramer ya da akademik kelimeler öğretmeye bir lüzum yoktur. Burada da sosyal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir şeyler yaparsınız. Biz öğrencilerimize üniversitede okuyacakları bölüme göre tabi bu C seviyesinde daha çok okuyacakları bölüme göre kelime, metin ağırlıklı yüklemeleri yapıyoruz. İhtiyaçlara göre belirleniyor.

(KS1)

Sosyal ihtiyaçlar da çok çok çok önemli. Çünkü öğrencilerin beklentileri o kadar bazen farklılaşabiliyor ki. Dediğim gibi 20 kişilik bir sınıf düşünün. Dünyanın dört bir yanından gelen. İşte 12 farklı ülke mesela. 12 farklı ülkeden gelen öğrenci. Yani o kadar farklı düşünceler, o kadar farklı kültürler var ki. Bir kültür mozaïği gibi. Siz 12 farklı ülkedeki o kültür mozaïği içerisinde öğrencilere siz bir şeyler vermeye çalışıyorsunuz öğretici olarak. Orada bunları yaparken o dengeleri o kadar hassastır ki. Onları o kadar ince bir çizgiden

geçirmelisiniz ki karşı tarafın da beklentilerini işte sosyal olsun diğer beklentiler olsun kesinlikle doğru bir şekilde karşılayabilmek lazım.

(KS4)

Sadece dil öğretmiyoruz çünkü bir yandan onların sosyalleşmesini ve bu kültürü öğrenmelerini de sağlıyoruz bir noktada. Bir takım etkinlikler yaparak, geziler düzenleyerek onların sınıf içerisinde hem kendileriyle bir akranlarıyla anlaşmasını ve akranı yaşamasını sağlamaya çalışıyoruz. Ben çalışıyorum en azından. Bunun faydalı olduğunu düşünüyorum dil anlamında. Çünkü ne kadar iyi anlaşılırsa ve birbirlerine karşı ne kadar sağlam ilişkiler kurarlarsa o kadar iyi konuşurlar ve o kadar iyi bu dile ve bu ülkeye bu bağlanırlar diye düşünüyorum.

(KS2)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular sonucunda farklı ülkelerden gelen öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının öğrenim sürecine oldukça katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

3.4.2. Kültür

Öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel durumları ile etnik kökenlerinin dil öğretim yöntemi üzerinde etkisinin bulunup bulunmadığına dair katılımcıların görüşleri irdelendiğinde ise; kültürel durumlarının etkisine ilişkin iki katılımcı görüş bildirirken, görüşlerinin çatışmalı ülkelerden gelen öğrencilerde yaşanan sorunların çözümü, öğrencilerin kültürel kaynaşımını sağlayacak etkinliklerin odağa alınması ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan dil anlaşmazlığına karşı dikkatli olunması yönündedir.

Kültürel anlamda bir sıkıntı varsa şimdi Sırp ve Sırp öğrenciyle Boşnak öğrencinin aynı sınıfa düştüğü oldu. Bir kere geçmişte İsraili ile Filistinli. Yani bu tür kültür sıkıntılarını elemeye ve yaklaştırmaya, işte kültürel anlamda bir birliktelik sağlamaya hani bu tür değişikliklere gidebiliyorum.

(G3)

Çünkü kültürel farklılıklar, bir kültüre göre çok normal gelen davranış başka bir ülkede, kültürde çok hakaret sayılabiliyor. Bizim burada iltifat olarak kullanacağımız bir söz veya "güçlü" anlamına gelen bir isim onların kültüründe tamamen yanlış anlaşılabilir. Tabii işte tecrübe bu noktada devreye giriyor bunları bildiğimiz için kendimiz önceden kendimizce önlemler alıyoruz. Kendi aralarında da çok yakın birbirlerini çok tanımadan mesela şaka çok yok önce biraz samimi arkadaş falan gibi onlara anlatıyoruz. Bazı öğrenciler çok alıngan olabiliyor mesela yanlış okuyor, sonra ben okumak istemiyorum diyor. O anda onu zorlamıyorum. Sınıf içinde birebir mücadeleye, tartışmaya girmeye gerek yok. Ama sonrasında biraz zaman geçtikten sonra o öğrenciyle tek başıma konuşuyorum, kendimden örnek, işte sınıf içinde bazen gülüyoruz, bazen kendim yanlış söylüyorum bi kelimeyi, kendim de gülüyorum gibi.. Sonra o öğrenci de sınıfta tekrar okuyor. Yanlış okuma önemli değil, burası sınıf şeklinde motive edici konuşuyoruz.

(G1)

Dolayısıyla kültürel farklılıklardan kaynaklanan dil anlaşmazlığına karşı dikkatli olunması gerektiği sonucuna varılabilir.

3.4.3. Ekonomik Durum

Öğrencilerin ekonomik durumlarının dil öğrenimlerine etkisine dair ise iki katılımcı görüş bildirmiştir. İki görüş arasındaki temel fark ise birinin ekonomik durumu iyi öğrencinin kaygı düzeyi düşük olduğu için dili daha geç öğrendiği yönündeki görüşünden, diğerinin ise ekonomik durumu kötü öğrencinin daha önce herhangi bir dil öğrenme deneyimi olmamasından kaynaklı olarak dil öğreniminin geç gerçekleşmesi yönündeki görüşünden kaynaklanmaktadır.

Ancak ekonomik durumları iyi olan öğrencilerin büyük bir kısmının aklı hovardalıkta olduğu için onların dili biraz daha yavaş öğrendiklerini gözlemledim.

(K5)

Zenginlik dediğimiz kavram, maalesef. Bu şeye çıkıyor, yabancı öğrenci de şöyle bir durum var. Maddi olarak sosyal olarak daha iyi durumda olan öğrenci daha iyi okullarda okuyor ve daha iyi okullarda öğrendiği için, okuduğu için daha çok dile maruz kalıyor. Haliyle Türkçeyi de daha çabuk öğreniyor. Ama örnek veriyorum; sadece tek bir dile maruz kalmış veya herhangi bir yabancı dil görmemiş bir öğrenci geldiği zaman Türkçeye karşı bir yabancılık, bir soğukluk hissediyor. Ve bunun çok zor olduğunu söylüyor sürekli olarak. Tabi ki farklı dil ailesinde olmasının da sebepleri var ama buna tabi ki etkisi oluyor. Hem de yüzde 98 gibi.

(K1)

Ekonomik durum iki farklı açıdan değerlendirildiğinde; ya öğrencinin dile karşı ilgisiz tavrı sonucu dili öğrenememesine neden olabileceği, ya da maddi sebeplerden dolayı dil eğitimine maruz kalamayan öğrencinin hedef dili öğrenememesine neden olabileceği düşünülmektedir.

3.4.4. Etnik Köken

Öğrencilerin etnik kökeninin dil öğrenimlerine etkisine dair ise görüşlerini belirten katılımcıların ifadeleri incelendiğinde; özellikle Türk coğrafyasından gelen öğrencilerin dil öğreniminde daha etkin olduğu, aynı coğrafyalarda çatışma halindeki ülkelerden gelen öğrenciler aynı sınıfta yer aldığına dikkatli olunması gerektiği, çok kültürlü

sınıfların tek bir etnik kökenden oluşan sınıflara göre daha iyi öğrenim katkısı sağladığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Bir Avrupalıyla bir Asyalıyla bir Orta Doğuluyla işte Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerimizle yani onların hepsini harmanlamamız lazım. Bunu da elbette ki çok farklı metotlarla yapıyorsun.

(G4)

Mesela geçen yıl derste bir sunum yaptırırken öğrencilere bir öğrenci “Somaliland” diye bir ülke tanıttı. O Somalinin içinde özerk bir ülkeymiş aslında ve siyasi problemler varmış. Başka bir öğrenci de “Hayır öyle bir ülke yok orası Somali” dedi falan böyle hani aynı kültürden gelen öğrenciler arasında bile çok büyük sorunlar ortaya çıkabiliyor. Öğreticinin uyanık olması lazım bu tip konularda bunlara mahal vermemesi lazım.

(G1)

Ülke ismi vermek istemiyorum ama bazı ülkelerden gelen öğrenciler çok hızlı bir şekilde dili öğrenebiliyorken başka ülkelerden gelen öğrenciler biraz daha yavaş öğrenebiliyor. Bunun da tabii öğrenci olarak istisnaları var.

(K5)

Siyasal ve sosyal anlamda farklı etnik kökenlerin birbiriyle anlaşamama durumları veyahut aynı ülke içinden dahi gelmiş olmalarına rağmen öğrencilerin farklı kökenlerden gelmesi hasebiyle problemler yaşamalarına şahit olduk. Bu tabii ki de öğrenciyi ve öğreticiyi çok ciddi anlamda etkiliyor.

(K3)

Zaten bunu sınav kağıtlarında sonra yazma sınavlarımızda, konuşma sınavlarımızda bunu görebiliyoruz. Ya da 4 ay sonra 5 yıl sonra öğrencilerle karşılaştığımız zaman Cibutili ya da Somalili öğrenciler çok az bir yol kat etmiş oluyorlar. Ama diğer Çadlı bir öğrenci ya da Özbekistanlı bir öğrenci çok büyük bir yol kat etmiş oluyor. Bunun sebebi de öğrencinin kendinin öğrenmek istememesi ya da kapasitesi de olabilir, yani.

(K2)

Etnik kökenin özellikle yönetime etkisi vardır çok muhafazakâr bir ülkeden gelen öğrenciyi Avrupa’ dan gelen bir öğrenciyle aynı yöntemi uygulayabilmek çok mümkün olmayabilir.

(KS3)

Etnik kökende de Türk coğrafyasından gelen öğrencilerin daha kolay öğrendiği için bunlarda gramer çeviri yöntemi, dil bilgisi çeviri yöntemi bu daha çok kullanabiliyoruz mesela daha etkili olabiliyor.

(KS1)

Sadece Kırgızlar sadece Araplar sadece işte Uygurlar sadece Suriyelilerin olduğu bir sınıf olmaması gerekiyor. Hem cinsiyetler karışmalı hem etnik kökenler karışmalı hepsi birbirine karıştığı zaman daha faydalı olur. Öğretmen için de faydalı bir ders işleme şekli olacaktır. Yoksa bir kısır döngünün içerisine girer çünkü sınıf. Hep aynı şeyleri konuşur durursunuz diye düşünüyorum.

(KS2)

Öğrencilerin etnik kökenlerine bağlı ortaya çıkabilecek durumlara karşı öğreticinin duyarlı olması gerektiği sonucuna varılabilir.

3.4.5. Cinsiyet

Farklı sosyal sınıflardan, ırklardan, etnik kökenlerden ve cinsiyetlerden oluşan öğrencilerin bu niteliklerine bağlı olarak ortaya çıkabilecek durumların öğretim yönteminde ne gibi farklılıklar yaratacağı üzerinde katılımcıların görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir. Cinsiyetin etkisine ilişkin görüş bildiren katılımcıların aynı sebeplere deneyimlerinde görüşleri farklılaşmaktadır. Karabük Üniversitesi'nde öğretici olarak görev yapan katılımcı erkek öğrencilerin sosyalleşme imkanı fazlalığından daha geç dil öğrendiklerini, Kastamonu Üniversitesi'nde öğretici olarak görev yapan katılımcı ise kız öğrencilerin çekinmelerinden dolayı dil öğrenimlerinin geciktiğini dile getirmiştir.

Onun dışında bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çabuk dil algıladıkları kesin. Çünkü sanırım erkek öğrencilerin sosyal aktivitelerin fazla olması bizim Karabük şehrinde gerek maçlara gitmeleri gerek halı sahalara gitmeleri dilden biraz uzaklaşmalarını sağlıyor. Pardon uzaklaşmalarına sebep oluyor. Ama bayan öğrencilerinin dil öğreniminin daha hızlı, daha aktif bir şekilde olduklarını gözlemledim yani ben 5 yıllık deneyimimde.

(K1)

Bu konuda cinsiyet ha cinsiyet konusunda kadınlar, kız öğrenciler diyelim bazen konuşmak istemiyor erkekler olduğu için rahat konuşmak istemiyor ya da müzik dinlemek istemiyorlar dinsel inanışları doğrultusunda bu yönde belirttiğiniz faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorum.

(KS5)

Sadece erkek öğrencilerin olduğu bir sınıfa tabi ki konuşma konularınız ya da birtakım şeyleriniz değişecektir. Sadece kız öğrenci varsa ki bu doğru değil yani karma olmalı sınıfta homojen olarak karışması gerekiyor bence.

(KS2)

Cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan durumların dil öğretimine engel olduğu sonucuna varılabilir.

3.4.6. Yaş

Yaşın etkisi yalnızca bir katılımcı tarafından açıkca ifade edilmiştir. Katılımcı ileri yaştaki öğrencilere dil öğretiminde zorluk yaşadığını deneyimlerine dayalı olarak ifade etmiştir.

A1 kuruna, o sınıfta mesela yaş olarak maalesef homojen bir sınıf yapısı oluşturulmadığı için dil öğretiminde. Yaş olarak mesela 45 yaşın üzerinde yaklaşık 5 öğrencim var ve ben bunlara dil öğretirken çok zorlanıyorum. Haliyle dil öğretim yöntemini de değiştiriyorum. Bunlara daha çok işitsel ve görsel materyal sunuyorum. Yani bunu yaparken örnek veriyorum resimlerden alfabeyi öğretmeye çalışıyorum. Kimi öğrenci “A” harfini direkt öğrenirken o, “amca” diye tabir ettiğimiz kişiler araba resmini görünce “A” harfi akıllarına geliyor. Mesela bu da etnik kökenle alakası var, muhtemelen tabi ki cinsiyetin de etkisi yaşın daha çok etkisi var bunlara.

(K1)

Sonuç olarak, yeterli görüş olmamakla birlikte söz konusu tek katılımcının görüşünden hareketle yaş ilerledikçe dil öğreniminin zor olabileceğinin düşünüldüğü değerlendirilebilir.

3.4.7. Din

İnanç biçimlerindeki farklılığın dil öğrenim deneyimine etkisi ise üç katılımcı tarafından açıkca ifade edilmiştir. Katılımcılar öğreticilik deneyimlerine dayalı olarak; bazı öğrencilerin dinî inançları gereği ders içi etkinliklerin bir kısmından kendini geri çektiğini, farklı dinlerden öğrencilerin bir arada oldukları gruplarda kendilerini örnek verirken tedirgin hissettikleri üzerinde ifadeler aktarmışlardır.

Çünkü inançları farklı olduğu için alınganlıkları farklı oluyor. Mesela bir film seyrettiriyorsunuz ya da müzik dinlettiriyorsunuz diyelim ben bunu çok yaşadım. Hatta ben size ölçüyü şöyle anlatayım. Bazı kişisel inanç diyelim müziği kendine uygun bulmuyor ve müziğin yasak olduğunu düşünüyor. Yani ben sınıfta birebir şarkı bile açmadan bir örnek veriyorum Pamukkale’yi gösteriyorum. Pamukkale’yi gösterirken arkada bir fon müziği var ama sözü yok sadece fon. Onda bile burada müzik var ben çıkmak istiyorum sınıftan deyip çıkmak isteyen öğrencim oldu.

(G4)

Mesela bizim şimdi Hristiyan ya da başka dinlerden öğrencilerimiz oluyor. Örnek verirken çok tedirgin oluyoruz. Tedirgin oluyoruz, yani sebebi korktuğumuzdan ya da şeyden değil öğrenciyi küstürmemek. Örnek veriyorum mesela ramazan ayı olduğu zaman ramazan ayı ile ilgili örnek veriyoruz ama diğer tarafta Hristiyan bir öğrencimiz var ya da şey öğrencimiz var. Hani bu bizi zorluyor.

(K2)

Din konusu çok önemli. Çünkü siz mesela alfabede alfabe öğretiyorsunuz D harfine geldiniz. Siz domuzu gösterirseniz Suudi Arabistan'dan gelen bir öğrenci tepki çekebilirsiniz. Yani bunun Avrupa'dan gelen için hiçbir önemi yoktur ama. Gibi gibi.. Yani hani islamiyetin işte ya da kuranı ne bileyim elinize alıp işte bu kuran demek aşırı Müslüman, muhafazakar bir öğrencinin tepkisini çekebilir. Diyebilir ki abdesti hocam sen alamazsın mesela aynı şekilde Hristiyan için onlar için kutsal olan şeyler var.

(KS4)

Dolayısıyla öğreticilerin, öğrencilerine ait din durumlarıyla ilgili hassasiyetlerini göz önünde bulundurmaları gerektiği sonucuna varılabilir.

3.4.8. Sosyal ve Psikolojik Geçmiş

Bir diğer nokta olarak ise öğrencinin sosyal ve psikolojik öz geçmişinin dil öğrenim sürecine etkisi yer almaktadır. Burada görüş bildiren katılımcıların ortaklıklarındaki önemli nokta belirli konularda hassasiyeti bulunan coğrafyalardan gelmiş öğrencilerin veya herhangi bir psikolojik hassasiyeti bulunan öğrencilerin varlığının sınıf içinde bilinmesi ve bu bilinç ile hareket edilmesi üzerinedir.

Farklı coğrafyalardan farklı kültürlerden gelen insanları üzerine böyle bir sürü paralar verseniz, aynı sınıf ortamına sokmanız, yan yana 1 yıl boyunca onları birlikte tutmanız mümkün değil. Eğer kendi ülkenize gönülden bağlıysanız bence gerçekten bu çok hassas bir şey ve karşınızdaki herkesi değerli görüp onun bir karakteri duygusu olduğunu düşünüp onların bizim ülkemize gelen misafirler ve bizim bir nevi kültür elçilerimiz olarak görürseniz bu samimiyetin bu içtenliğin karşınızdakinin psikolojisine anlayıp ona göre yaklaşmanın etkili olduğunu düşünüyorum. Yani dil öğretimindeki en önemli yöntem nedir deseniz sadece dil biliminin içerisindeki teknik kavramlardan ziyade psikoloji ve sosyoloji bilimlerinden de faydalanarak dil öğretme yöntemlerinin uygun olduğunu düşünüyorum.

(G4)

Dediğim gibi yani Uygur örneği. Yani siz sınıfta özlemek filini işlemeniz o kadar zordur ki Doğu Türkistanlı öğrencilerin olduğu bir yerde. Ya da ailenize mektup yazmak gibi bir ödev veremezsiniz. Yani verdiğinizde ailenize mektup yazın bu gaflete bazen düşebiliyoruz verdik. O cevapları okuduğumuzda insanın içi ürperiyor yani. Sonra onu yapıyorsun hızlı geçiştiriyorsunuz ya da şöyle bir şey yapıyoruz işte bu özlemek ya da mektubu konuşma yapmak yerine herkesin içinde hani ifade etmesinler o duygularını çünkü diğer öğrenciler bilmeyebilir. Bu özel bir durum çünkü. Bazen sadece yazmayla geçiştiriyoruz. Ya da onlarla özel konuşuyoruz derslerden sonra. Bu şekilde yöntemlerimizi belirlemeye çalışıyoruz.

(KS4)

Katılımcılardan elde edilen bulgular sonucunda belirli konularda hassasiyeti bulunan coğrafyalardan gelmiş öğrencilerin veya herhangi bir psikolojik hassasiyeti bulunan öğrencilerin varlığının sınıf içinde bilinmesinin önemli husus olduğu çıkarımında bulunulabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yöntemleri uygulayan kişiler olarak yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin metot/ post metot algılarını ortaya koyma gerekliliğinden yola çıkılarak, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntembilim alanındaki değişim ve gelişimlere yönelik tutumlarını ortaya koymak adına öğretmenlerin yöntemlere ve yöntem-sonrası döneme dair algıları tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırma süresince “Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem algısı nedir? Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem-sonrası algısı nedir? Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin hususilik parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir? Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kullanışlılık parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir? Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin olanaklılık parametresi açısından yöntem-sonrası algısı nedir? Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yöntem tutumları sınıf içi deneyimlerine bağlı olarak yöntem ve yöntem-sonrası uygulamalarında ne ölçüde değişiklik göstermektedir?” sorularının cevapları aranmıştır. Çalışma kapsamında üç farklı üniversitenin (Gazi Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Karabük Üniversitesi) TÖMER bünyesinde yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenleri olarak görev yapmakta olan ve belirlenen üç kurumdan da aynı sayıda toplam 15 katılımcının metot/ post metot algıları ile ilgili görüşlerinin tespitini belirleyebilmek adına öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla mülakat yapılmıştır. Bu kapsamda, bir olgunun altında yatan sebepleri anlayabilmek için gerekli olan daha zengin ve detaylı veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek düzenlenmiş olup, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmiş ve elde edilen verilerin analizleri ışığında da yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olursa; öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda ilk olarak yaklaşım/ yöntem/ teknik terimlerini kullanırken kavramsal karışıklığın bulunduğu görülmektedir. Bu kavramsal karışıklığın öğretim süreci içerisinde değil, tanımlama yaparken yaşandığı katılımcıların ifadesi arasında yer almaktadır. Durmuş’un da (2018) belirttiği gibi, Toplu Fiziksel Tepki Yöntemini geliştiren Asher’in geliştirdiği yöntemle ilgili görüldüğü gibi, yöntem terimi yerine bazen “yaklaşım”, bazen “yöntem” bazen de “strateji” veya “teknik”

terimleri kullanılarak bu kavramların sınırlarının hâlen belirsiz olduğu görülmektedir. Brown (2001) yaklaşım teriminin kuramsal açıdan dilin ve dil öğreniminin doğasına ve eğitsel olarak uygulanabilirliğine yönelik inanışlar olduğunu, müfredatın (curriculum/syllabus) belirli bir programı uygulamaya yönelik tasarımlar olduğunu, teknik terimini ise Richards ve Rodgers'ın tasarım terimine benzer şekilde, dil sınıflarındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik alıştırmalar, etkinlikler ve görevler olduğunu belirtmesiyle paralellik gösterecek şekilde katılımcılar da birbirlerini kapsayan ve tanımsal olarak da birbirlerinin devamı niteliğinde olan bu üç kavramdan yaklaşımı bir düşünce sistemi ve kavramlar bütünü olarak ifade ederlerken, yöntemi bilgiye ulaşmak için seçilen ve izlenen yol, tekniği ise bilgiye ulaşma sürecinde öğretme ve öğrenme yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak açıklamışlardır. Durmuş (2013) ikinci ve yabancı dil öğretimi için kullanılan yöntem teriminin birinci olarak kuramcılar tarafından önerilen soyut görüşleri, ikinci olarak da öğretmenler tarafından sınıf uygulamalarında izlenen yolları işaret ettiğini dile getirmiştir. Bu kapsamda da öğretmenlerin *yaklaşım/ yöntem/ teknik* tanımlarında karışıklık yaşamaları ileriki aşamalarda sorulan sorularda bu durumu uygulamaya yansıtmadıklarını göstermektedir.

Prabhu'nun (1990) dil öğretiminde ortaya çıkan sosyal durum, eğitimsel düzenlemeler, öğretici ve öğrenciyle ilgili unsurlar gibi değişkenler yüzünden herkes için tanımlanmış bir ideal yöntemin olmadığını vurguladığı gibi, ideal bir dil öğretim yöntemine ilişkin açık, uzlaşmış bir tanım ve uygulama örneği bulunmadığı katılımcıların ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Prabhu (1990) her bir yöntemin değeri olmasına rağmen aslında önemli olan öğreticinin makul olması olarak adlandırılan *akla yatkınlık hissi* ile farklı öğretim modellerinin gelişigüzel kullanımından daha değerli olduğunu ve buna da seçmeci olarak belirterek karar veren kişi olarak öğretici rolünün önemini vurguladığı şekilde, katılımcılardan kapsayıcılığa vurgu yapacak ve farklı disiplinlerden görüşler alınarak çok dilli ve çok kültürlü grupların özelliklerini dikkate alan ve dile özgü dinamikleri barındıran ve değişime açık bir dil öğretim yönteminin ideal dil öğretim yöntemi sayılabileceği belirtilmiştir. Burada ikinci bir tartışma noktası ise dil öğretiminde yöntemin gerekliliği üzerine gerçekleşmiştir. Bell (2007), Güzel ve Barın (2013), Tarcan (2004) ile Demircan (2013) sistemli bir dil öğretimi sürecinde öğretmenlerin sınıflarında dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi açısından doğru yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Dolayısıyla öğretmenler

tarafından sınıf içi dinamiklerin korunmasına yardım eden, öğrenciyi derse ve sınıfa dahil edecek bağlayıcılıkları barındıran ve sistematik bir ilerleyiş imkânı sunan bir olgu olduğu düşünülen yöntemin, dil öğretimindeki varlığı tüm öğretmenler tarafından da onaylanmıştır.

Dil öğretim süreçlerinde özgün yöntem kullanımının gerekliliği konusunda ise görüş ayrılığı bulunmaktadır. Larsen-Freeman (2000) *ilkeli seçmecilik* ile bir kurama bağlı kalmaya, göreceli veya sınırlandırılmamış çoğulculuğa karşı durulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ilkeli seçmecilikle her bir öğreticinin kendi harmanlanmış öğretimini ilkeli bir düzende üretebileceğini savunmuştur. Benzer şekilde, özgün yöntem bazı öğretmenler tarafından, öğreticinin deneyimi ve alan bilgisi sonucu ortaya çıkan ve gruba özgü uyarlanabilirliği olduğu için ders içerisinde esneklik yaratan bir unsur olarak görülürken, bazı öğretmenler ise keskin bir dille özgün yöntemle karşı çıkarak dil öğretiminin belirli koşullar ve kurallar etrafında gerçekleştirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu konuda Stern (1992), mevcut yöntemlerin hangi kısımlarının uygulanacağı konusunda bir ilkenin olmadığını ve dil öğretimindeki en iyi yöntemi seçme konusundaki kriterin net olmadığını dile getirerek seçmeci yöntemle ilgili kaygısını vurgulamıştır. Buradaki ayrışma noktasında özgün yöntemin en büyük kazanımı, öğreticinin sınıfın normlarına uymayan ancak baskın şekilde uyulması gereken ders işleyiş kalıplarında çıkma özgürlüğü kazanmasına olanak sunması, buna karşılık standart dil öğretim yöntemlerinin ise tüm dil öğretmenleri arasında bütünlük sağlamaya destek olması üzerinedir. Ancak iki görüş arasındaki ortaklık noktası eğitimcilerin dil öğretim yönteminde farklılıklar olsa da dil öğretimi verdiği grubun özelliklerine hâkim ve bu konuda farklı yönelimler ile sınıf dinamiğini koruyacak nitelikte ders akışını sağlaması gerektiği ortak görüşü yansıtmaktadır. Bu kapsamda Kumaravadivelu'nun (1994) ifade ettiği gibi yöntemler döneminden artık yöntem-sonrası duruma geçiş vakti gelmiştir. Sonuç olarak, yöntem-sonrası durum kavramıyla dil uygulayıcılarının kendi bağlamlarına duyarlı, sınıf-merkezli yenilikçi yaklaşımları üretmelerine imkân verileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğretici ders içerisindeki yöntem ve tekniklere ilişkin seçimlerinde daha özgür bırakılarak ana programdan uzaklaşmadan grup dinamiğini korumayı destekleyecek etkinliklerde bulunabilir. Elde edilen diğer bir bulgu ise dil öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasında öğrencilerin sosyokültürel yapısının etkisinin bulunduğudır. Ayrıca öğrencinin ana

diline ait dil özelliklerinin yeni bir dil öğreniminde en etkili unsur olduğu, öğreticilerin de görüşünü yansıtmaktadır. Çünkü Kumaravadivelu'nun (1994) da belirttiği gibi her bir öğretme bağlamı eşsiz ve dinamiktir; dolayısıyla tüm öğretme ortamlarına ait ihtiyaçların önceden paketlenmiş bir set tekniklerle karşılanamayacağı savunulmuştur.

Hususilik parametresinde yabancı/ ikinci bir dil öğretiminde yerel deneyimlerin ve gerekliliklerin varlığı ifade edilmektedir. Bu parametre öğreticinin kendi öğretim yöntemini gözlemlemesi, kendi sonuçlarını değerlendirmesi, sorunları saptaması, çözümler bulması ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığını belirleme sorumluluğunu yüklemesini vurgulamaktadır. Durmuş (2019) yöntem-sonrası durum kavramıyla odaklanılan hususun öğretici özerkliği olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla öğretici özerkliği ile sadece hedef dilin nasıl öğretileceği değil, ayrıca kurumlar, müfredatlar ve ders kitaplarının dayattığı durumlar içerisinde öğreticilerin bağımsızca ne şekilde davranacaklarına yönelik bilme durumları ifade edilmiştir. Ancak bu görüşün aksine, öğreticilerin post-metot algılarını tespit etmeye yönelik olarak hususilik parametresinde dil öğretiminde, belirli bir program ile ilerleme ve programa göre oluşturulmuş ders planına doğrudan uyma tercihleri etkilidir. Öğreticiler arasında yaygın uygulanan programın dışına çıkan bulunmazken, programa ek olarak grubun özelliğine göre farklı katkılar ile ders işleyişinin devam etmesi yaygın görüştür.

Özellikle Batı dillerine ait dil öğretim yöntemlerinin Türkçe öğretiminde uygulanması, öğreticiler tarafından görüş ayrılığının yaşanmasına neden olmuştur. Magnan (2007) iletişimsel dil öğretim yönteminin çoğu millette geniş ölçüde kabul gördüğünü; ancak, yöntemin kısıtlarının olduğunu, etkileşimsel dil kullanımının güçlü bir şekilde, tek dilli ve kişiye özgü olması açısından eleştirildiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde bir grup öğretici dile özgü yeni yöntemlerin geliştirilmesinin hususilik parametresini de yansıtacak bir biçimde gerekliliğine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan başka dillere ait dil öğretim yöntemlerinin kullanımının Türkçe dil öğretimine katkı sunduğunu ve bu durumun diğer dillerin kendine has kuramları ve yaygın kabul görmüş uygulamalarından kaynaklandığını dile getiren öğreticiler de bulunmaktadır.

Öğreticilere göre öğretme yöntemi; sınıfa, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre değişiklik göstermelidir. Öğreticiler özellikle öğrencinin kültürü, yaşı ve sınıfın çok kültürlü yapısına uygun olarak öğretme yöntemlerinde

değişikliğe gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda Kumaravadivelu (1994) *alternatif bir yöntemden ziyade yönetime bir alternatif arayışı* ile dil öğretiminde öğretmenlerin yerel özellik ve ihtiyaçlar doğrultusunda uygulamaları üzerinde değişiklik yapmaları gerektiğini öne sürmüştür. Çünkü her bir öğretim bağlamının eşsiz ve dinamik olduğunu; dolayısıyla tüm öğretim ortamlarına ait ihtiyaçların önceden paketlenmiş set tekniklerle karşılanamayacağını savunmuştur.

Kullanışlılık parametresi ise öğretici bağımsızlığı ve öğreticinin, sınıf deneyiminden uygulanabilir öneriler üretebilmesini içermektedir. Öğreticinin sınıftaki koşullara duyarlı bir şekilde kendi öğretim kuramını bireysel deneyimleri sonucu oluşturması beklenmektedir. *Öğretici özerkliği* ile ilgili Kumaravadivelu (1994) öğretmenlerin özgür bir şekilde mesleklerini uygulayabileceklerini, yöntem-odaklı yaklaşımın hâkim olduğu kurumsal ve program ile ilgili sıkıntıların en aza indirgenmesi koşuluyla yerel öğrenici ihtiyaçları doğrultusunda kendi özerk öğrenme ortamlarını yaratabileceklerini savunmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin post-metot algılarını tespit etmeye yönelik olarak kullanışlılık parametresinde katılımcıların görüşleri ilk olarak kuramsal bilgilere dayanarak ders esnasında tek bir yönetime bağlı kalmadan anlık etkinlikler geliştirme kapasiteleri üzerinden incelenmiş, öğretmenlerin tamamının ders esnasında anlık etkinlikler geliştirerek sınıfta oluşan anlama problemini ya da dikkat ve odaklanma sorununu gidermeyi hedefledikleri tespit edilmiştir. Ardından deneyimleri sonucunda oluşturdukları öğretim yöntemlerinin bilgisi istenmiştir. En sık kullanılan yöntemler, drama, şarkı, görselleştirme, uyaran içeren, öğrenci odaklı ders anlatım yöntemleridir. Son olarak öğretici ve öğrenici özerkliği sağlamanın gerekliliği ve bu özerkliği arttırmak için ne gibi uygulamalar yapılmasının uygun olduğu üzerine öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu noktada görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Hem öğrenici hem de öğreticinin bağımsız olması gerektiğini dile getiren katılımcılar bu yolla öğretici ve öğrenicinin sınırları ortadan kaldırarak daha rahat iletişim kurduğunu ve öğrenme sürecinin desteklendiğini ifade ederken, öğretici ve öğrenicinin tamamen bir programa bağımlı olması gerektiğini düşünen öğretmenler ise özerkliğin dil öğrenim standartlarını sağlamaktan yoksun bırakacağı, ortak bir öğrenme yönteminin geliştirilmesini engelleyeceğini düşünmektedir. Üçüncü görüş ise; öğreticinin kurallara bağımlı hareket etmesi ancak öğrenicinin öğrenme sürecine ilişkin bağımsız hareket edebilmesinin

sağlanması gerekliliği üzerinedir. Öğreticinin özellikle çalıştığı kuruma olan bağlılığının özerkliğinin önündeki engel olduğu düşünülmektedir.

İncelenen son parametre olan olanaklılık parametresinde öğretmenlerin farklı sosyal, ekonomik ve politik çevreden gelen öğrencilerin tecrübelerine duyarlı olmaları beklenmektedir. Bu parametre öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarının da önemine vurgu yapar. Öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını karşılarken, sosyal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması, dilin bir sosyalleşme aracı olması sebebiyle öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına da cevap verecek ve destek olabilecek nitelikte bir etkileşim süreci gerçekleştirmek tüm öğretmenlerin ortak görüşlerini yansıtmaktadır. Dil öğrenimi için, yeni bir kültürün içinde kendini bulan öğrencilerle empati kurarak onları öğretim/ öğrenim sürecine dahil edecek destekler geliştirmek önemlidir. Kumaravadivelu (2001) bu parametreyle öğretmenlerden öğrencilerinin sınıf ortamına kendileriyle beraber getirdikleri sosyopolitik durumlarına karşı duyarlı olmalarının beklendiğini dile getirmiştir. Öğreticilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel durumları ile etnik kökenlerinin de dil öğrenim süreçleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Özellikle sınıf içi yapının önemi öğretici deneyimlerinden ortaya çıkmaktadır. Etnik kökenin dil öğrenimlerine etkisi incelendiğinde ise öğretmenlere göre; özellikle Türk coğrafyalarından gelen öğrencilerin dil öğreniminde daha etkin olduğu, aynı coğrafyalarda çatışma halindeki ülkelerden gelen öğrenciler aynı sınıfta yer aldığına dikkatli olunması gerektiği, çok kültürlü sınıfların tek kültürlü sınıflara göre daha iyi öğrenim fırsatları sağladığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Bir diğer önemli nokta ise öğrencinin sosyal ve psikolojik geçmişinin ve bununla ilgili mevcut koşullarının dil öğrenim sürecine etkisinin göz önünde bulundurulmasıdır. Buradaki önemli nokta, öğreticinin sınıftaki öğrencilere ilişkin bilgi sahibi olması ve bu bilinç ile hareket edilmesi üzerinedir.

Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin metot/ post-metot algılarını ortaya koyma gerekliliğinden yola çıkılarak elde edilen bulgular ışığında genel bir değerlendirme yapılacak olursa, çalışma sonucunda öğretmenlerin yöntem-sonrası duruma yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Her ne kadar bazı öğretmenler tarafından dil öğretiminde yöntemlerin oldukça önem taşıdığı vurgulanırken,

aslında takip edilecek belirli ideal bir yöntemin olmadığı ifade edilmiştir. Genel olarak öğretmenler yerel ihtiyaçlar doğrultusunda kendi yöntemlerini oluşturmanın daha etkili olacağı görüşündedirler. Sonuç olarak katılımcıların cevapları doğrultusunda yöntem-sonrası pedagojinin uygulamasına yönelik olarak belirgin bir algının olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmanın sonucunda diğer çalışmalar için bazı öneriler sunulabilir:

- Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde/ öğreniminde yaklaşım/ yöntem/ teknik kavramlarının farklılıkları, bununla birlikte alana özgü yöntem ve tekniklerin bilgisi dil öğretmenlerine daha açık bir şekilde sunulmalıdır.
- Dil öğretimi, belirli ilkeler ışığında yapılmalı ancak öğretene ve öğrenciye özveriliğine de imkân sunulmalıdır.
- Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde genel ilkeler ve post-metot ilkeleri dikkate alınarak seçilecek yöntem ve teknikler bu hususta belirlenmeli ve ders ortamındaki uygulamalarda bunlar göz önüne alınmalıdır.
- Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak ders materyallerinin de post-metot ilkelerini yansıtmak üzere yeniden düzenlenmesi uygun olacaktır. Eğitim süreci içinde ders içi etkinliklerin sayısının ve niteliğinin artırılması kültürel aktarımın ve dile bağlı sosyalleşmenin sağlanmasına destek olacaktır.
- Dil öğretiminde hedef dil ve ana dil arasında ilişki kurulmasına ve öğrenciyi desteklemeye yardımcı farklı öğretim tekniklerinin kullanıldığı çağdaş yaklaşım ve yöntemlere/ yöntemlere alternatif niteliğindeki yöntem-sonrası durum kapsamında öğretime yer verilmelidir.
- Dil öğretimi uygulamasının merkezinde yer alan dil öğretmenlerinin üretici ve uygulayıcı rolleri gereği niteliklerini ve farkındalıklarını geliştirmeleri adına öğretmenler için sürekli mesleki eğitimler düzenlenmelidir.
- Dil öğretimi/ öğrenimiyle ilgili öğretene/ öğrenciye beklentilerini karşılayacak nitelikte sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Allwright, R. (2000). "Exploratory Practice: An "Appropriate Methodology" for language Teacher Development". *8th IALS Symposium for Language Teacher Educators*. Edinburgh, Scotland.
- Allwright, R. L. (1991). *The Death of the Method (Ön Makale)*. England: The Exploratory Practice Centre, The University of Lancaster.
- Allwright, D. (2003). "Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in language Teaching". *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141.
- Anthony, E. M. (1963). "Approach, Method, and Technique". *English Language Teaching Journal*, 63-67.
- Balcı, D. (2006). *Teacher Development in the Postmethod Era and the Compatibility of the Turkish Teacher Efficacy Scale with the Parameters of Postmethod Pedagogy*. Basılmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Barahona, J. G. (2011). *The Use of Translation from a Communicative Perspective as an Effective Strategy to Teach and Learn Vocabulary in English*. Erişim: 22 Kasım 2019, <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/ffg984u/doc/ffg984u.pdf>
- Bell, D. M. (2007). Do Teachers Think That Methods are Dead? *ELT Journal*, 61(2), 135-143.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post – Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. J. Richards & W. A. Renandya (Ed.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press. 9-18.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. & Yian, W. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Can, N. (2009). *Post-Method Pedagogy: Teacher Growth behind Walls*. Proceedings of the 10th METU ELT Convention. Ankara.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle&Heinle, Thomson Learning.
- Chowdhury, M. R. (2003). International TESOL Training and EFL Contexts: The Cultural Disillusionment Factor. *Australian Journal of Education*, 47(3), 283-302.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Dağkiran, İ. (2015). *Postmethod Pedagogy and Reflective Practice: Current Stance of Turkish EFL Teachers*. Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Demir, N. A. (2015). Yöntem Sonrası Pedagoji: Yöntemlerin Özgünlüğü, Uygulanabilirliği, Olabilirliği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 9-23.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2013). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2018). Yabancı/ İkinci Dil Öğretiminde Doğal Yöntem(ler) ve Doğal Yaklaşım(lar) Üzerine. *Türkbilig*, 203-212.

- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10/11, 549-566.
- Fanselow, J. (1987). *Breaking Rules*. New York: Longman.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory To Practice*. New York: Oxford University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods: Sage Journals*, 18(1): 59–82.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 123-148.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education ESL.
- Hashemi, S. M. (2011). (Post)-Methodism: Possibility of the impossible? *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1): 137-145.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. R. Huxley, & E. Ingram (Ed.). *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press. 3-28.

- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopediyanın (Telkin Yöntemi) Kullanımı. *Turkish Studies* , 6(1), 1281-1286.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jin-Fang, S., & Qing-Xue, L. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods-Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.
- Kaempfer, J. G. (2011). *The Use of Translation from a Communicative Perspective as an Effective Strategy to Teach and Learn Vocabulary in English*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Kamhuber, P. (2010). *Comparison of Grammar in Austrian and Spanish English Language Teaching Textbooks*. Yüksek lisans tezi. Universitat Wien, Germany.
- Kandırallı, K. (2019). *The Pre-service English Teacher Educators' Perceptions on the Postmethod Pedagogy and Its Application*. Yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for second/ Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003b). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kumaravadivelu, B. (2006b). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, W. F. (1967). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Magnan, S. S. (2007). Reconsidering Communicative Language Teaching for National Goals. *The Modern Language Journal*, 91(2), 249-252.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Eklektik (Seçmecci) Yöntem (Eclectic Method). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılarā Türkçe Öğretimi El Kitabı* 121-122. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Mellow, J. D. (2002). Towards Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two-Dimensional Model and the Centering Principle. *TESL-EJ*, 5(4), 1-18.
- Memiş, M. R. ve Erdem, D. M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9 (Summer), 297-318.
- Molina, G. T., Cañado, M. L., & Agulló, G. L. (2005). *Chapter 4 Current Approaches and Teaching Methods. Bilingual Programmes*. Erişim: 22 Ekim 2019, <https://pdfs.semanticscholar.org/610a/9c9de3f886b7f17c0c946ef7e9e782e67318>.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt*. İstanbul: Yayın Odası.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Harlow, United Kingdom: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. L. (2007). Sampling Designs in Qualitative Research: Making the sampling Process More Public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238-254.
- Ökmen, B. (2015). *İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlişkisi*. Yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Pennycook, A. (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of language Teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There is No Best Method- Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Richards, J. C. (2002). Theories of Teaching in Language Teaching. J. C. Richards, & W. A. Renandya (Ed.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press. 19-25.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, L. F. (2008). Content-Based Instruction. *Encyclopedia of Language and Education*, 1163-1174.

- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, A. (2015). *Language Teaching Methods: An Overview*. Erişim: 28 Kasım 2019, <https://blog.tjtaylor.net/teaching-methods/>
- Thanasoulas, D. (2002). *History of English Language Teaching*. Erişim: 28 Kasım 2019, <https://www.englishclub.com/tefl-articles/history-english-language-teaching.htm>
- Thornbury, S. (2011). Language Teaching Methodology. J. Simpson (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Routledge. 185-189.
- Tıǧlı, T. (2014). *Method vs. Postmethod!: A Survey on Prospective Efl Teachers' Perspectives*. Yüksek lisans tezi, Bilkent University, Ankara.
- Wade, C., & Tavris, C. (1990). *Psychology (2nd ed.)*. New York: Harper & Row.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, A. D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yavuz, M. A., ve Şimşek, M. R. (2008). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 47-64.
- Yılmaz, M. (2010). *The Evaluation of Application Process of Major English Teaching Methods and Techniques, Applied by Primary School Teachers and the Analysis of Students' Attitudes*. Yüksek lisans tezi: Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EK 1. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışma Doç.Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi hazırlama kapsamında kullanılacaktır. Çalışma, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin metot / post metot algılarını ortaya koyma amacıyla yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin yöntembilim alanında değişen akımlara ne kadar ılımlı baktığı ile ilgili olarak tutumları hakkında iç görüşleri tespit edilecek ve aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dil öğretim yöntemlerindeki değişikliklere ilişkin farkındalıklarını tespit etme amacıyla öğreticilerin görüşleri ortaya konacaktır. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, bireysel görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Bu görüşmede, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi olarak tercih ettiğiniz dil öğretim yöntemlerinin ne olduğu, bu yöntemleri tercih etme sebepleriniz ve yöntembilim alanında değişen akımlar hakkındaki düşünceleriniz ile ilgili sorular yöneltilecektir. Görüşmede özel, size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru sorulmayacaktır. Cevaplamak istemeyeceğiniz, özel olduğunu düşündüğünüz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz.

Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan verilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Görüşmede sorulan sorulara vereceğiniz cevaplar, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz ihtimamla korunacaktır. Bu Gönüllü Katılım Formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Görüşme anında konuşulanların not alınması zor olduğu için izin verdiğiniz takdirde ses kayıt cihazı kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce ve daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu görüşme ya da araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyasını vereceğim.

Katılımcının adı, soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmanın yürütücüsü:

Adı Soyadı: Nazan Canbulat

Adres: Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Tel: 0544 353 34 72

E-posta:nazancanbulat@karabuk.edu.tr

İmza:

Tarih:

EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler;

Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Başkanlığı'nda yürütülmekte olan “Yabancı/ İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Metod/ Post-Metod Algısı” konulu yüksek lisans tez araştırması için görüşmeye katılacak öğretmenlere ait bazı bilgilere gereksinim duyulmaktadır. Aşağıdaki kişisel bilgiler formunu eksiksiz bir şekilde doldurmanız rica olunur. Ankette verdiğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

Nazan Canbulat

Kişisel Bilgiler Anketi:

İstenilen bilgileri verilen boşluklara yazınız.

1. Adınız-

Soyadınız:.....

2. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

3. Yaşınız:

.....

4. Mezun olduğunuz üniversite

(lisans+lisansüstü):.....

5. Mezun olduğunuz bölüm

(lisans+lisansüstü):.....

6. Mesleki tecrübeniz (yıl olarak):

.....

7. Yurtdışı mesleki tecrübeniz: (yıl olarak)

.....

8. Çalıştığınız kurumlar:

.....

9. Bildiğiniz yabancı dil/diller:

Diller	Başlangıç	Orta	İleri

EK 3. BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

A. METOT ALGISI

1. Yabancı dil öğreticisi olarak, yaklaşım / yöntem / teknik terimlerini kullanırken kavramsal karışıklık yaşadığınızı düşünüyor musunuz? En çok hangi yönleriyle ilgili sorun yaşadığınızı düşünüyorsunuz?
2. Yabancı/ İkinci Dil Olarak Türkçe öğretiminde çoğunlukla hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntemlerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Dil öğreticisi olarak ideal bir dil öğretim yöntemi olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa sebeplerini açıklayabilir misiniz?
4. Dil öğretirken var olan yöntemlerin gereksiz olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Dil öğretirken sadece belli bir yöntemi mi uygulamayı tercih ediyorsunuz? Uyguladığınız yöntemi açıklayabilir misiniz?
6. Her bir dil öğreticisinin kendine özgü yöntem geliştirmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
7. Yöntemli dil öğretim sürecinin devam ettiğini düşünüyor musunuz? Yoksa artık yöntemli dil öğretim döneminin bittiği söylenebilir mi?

B. POST-METOT ALGISI

HUSUSULİK (Particularity) PARAMETRESİ: Bu parametreyle yabancı/ ikinci bir dil öğreticisinden yerel deneyimleri ve gereklilikleri göz önünde bulundurması beklenmektedir. Bu parametre öğreticinin kendi öğretim yöntemini gözlemlemesi, kendi sonuçlarını değerlendirmesi, sorunları saptaması, çözümler bulması ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığını belirleme sorumluluğunu yüklemesini vurgular.

1. Ders işlerken, belirli bir program takip ediyor musunuz? Programa göre oluşturulmuş ders planına doğrudan uyuyor ya da bu plan üzerinde değişiklikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?

2. Başka diller ile ilgili uygulanan dil öğretim yöntemlerinin kendi derslerinizde işe yaradığını düşünüyor musunuz?
3. Öğretme yönteminiz; sınıfa, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre değişiklik gösteriyor mu?

KULLANIŞLILIK (Practicality) PARAMETRESİ: Bu parametreyle öğretici bağımsızlığı ve öğreticinin, sınıf deneyiminden uygulanabilir öneriler üretebilmesi vurgulanmaktadır. Öğreticinin sınıftaki koşullara duyarlı bir şekilde kendi öğretim kuramını bireysel deneyimleri sonucu oluşturması beklenmektedir.

1. Kuramsal bilgilerinize dayanarak ders esnasında tek bir yönetime bağlı kalmadan anlık etkinlikler geliştiriyor musunuz?
2. Deneyimleriniz sonucunda oluşturduğunuz bir öğretim yönteminiz var mıdır? Varsa açıklayabilir misiniz?
3. Öğretici ve öğrenci özerkliği sağlamanın gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Öğretici ve öğrenci özerkliğini arttırmak için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?

OLANAKLILIK (Possibility) PARAMETRESİ: Bu parametreyle öğretmenlerin farklı sosyal, ekonomik ve politik çevreden gelen öğrencilerin tecrübelerine duyarlı olmaları hedeflenir. Bu parametre öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarının da önemli olduğunu vurgular.

1. Öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını karşılarken, sosyal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyor musunuz?
2. Öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel durumları ile etnik kökenlerinin dil öğretim yöntemi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Farklı sosyal sınıflardan, ırklardan, etnik kökenlerden ve cinsiyetlerden oluşan öğrencilerin bu niteliklerine bağlı olarak ortaya çıkabilecek durumlar, sizin öğretim yönteminizde ne gibi değişiklikler yapmanıza sebep oluyor?

EK 4. KARABÜK ÜNİVERSİTESİ TEZ ÇALIŞMASI ONAY YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/11/2019-E.46818



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Birimi

Sayı : 32469041-806.01.03-
Konu : Tez Çalışması

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 13/11/2019 tarihli ve -806.01.03-E.46709 sayılı yazı.

Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Nazan CANBULAT Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerin Metot/ Post Metot Algısı" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde çalışan yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerine yapılandırılmış görüşme soruları ile mülakat şeklinde yapabilmeyi talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde yapılabilmesi ve ilgi sayılı oluru yazısının çalışmaya ilişkin bilgi güncellemesi yapılması nedeniyle iptali hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Şaban ÖZKAN
Genel Sekreter V.

OLUR

e-**imzalıdır**
Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
Rektör V.

Ek: İlgili sayılı Yazı ve Çalışmaya İlişkin Belgeler (6 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğüne
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürlüğüne

Evrakın Doğrulama İşlemleri İçin : http://yabys.karabuk.edu.tr/in/Validat/Validat_Doc.aspx?V=001.904M95

Adres: Demir Çelik Kampüsü Rektörlük Binası Merkez/Karabük
Telefon: (370) 418-8000 Faks: (370) 418-9406
e-Posta: genelsekretarlik@karabuk.edu.tr Elektronik Ad: <http://genel.karabuk.edu.tr>

Bilgi için: Demet ÖZDEMİR
Ursuz: Bilgi İşleri İşletmeni
Tel No: Tel No: (0370)418 80 14 - Dahili (8014)



EK 5. KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 79154319-605.01-E.7738
Konu : Araştırma İzni

15/11/2019

Sayın Nazan CANBULAT

İlgi : Nazan Canbulat 13/11/2019 tarihli ve 17542 kurum sayılı dilekçesi.

İlgili dilekçeniz gereği, yüksek lisans tez çalışmanız kapsamında merkezimizde görevli öğretim elemanlarıyla mülakat yaptığımız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Erol TOPAL
Müdür

EK 6. GAZİ ÜNİVERSİTESİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.12.2019-E.41877



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 33972245-773.02-
Konu : İzleme ve Değerlendirme

Sn. Nazan CANBULAT

İtgi : 13.12.2019 tarihli dilekçe.

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" alanında yapılmakta olan "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Metot/Post Metot Algısı" konulu Yüksek Lisans tez çalışmanızla ilgili olarak, Merkezimizde görevli Türkçe Öğretim Elemanlarıyla görüşme ve mülakat yapmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza'dır
Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü

13.12.2019 Merkez Sekreteri

Tevfik DOĞAN



Evrakın Değerlendirme İfesi: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDegeri/ara/ara.asp>
Etiler/Şişli Mahallesi Abant Sokak TOKİ Binaları C Blok Yenimahalle/ANKARA
Tel: (312) 202 83 90 Faks:

Fax: 38812
İletişim İfesi: Tevfik Doğan
Merkez Sekreteri
Telefon No: (312) 202 83 90

.....Dünya: muavaz@erciyesu.edu.tr İnternet: <http://www.erciyesu.edu.tr>

EK 7. ETİK KURUL İZİN FORMU



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 12/11/2019
Sayı: 35853172-300-E.00000857456
0.0001406

Sayı : 35853172-300
Konu : Nazan CANBULAT (Etik Komisyon İzni)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.10.2019 tarihli ve 26674787-300/00000836038 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Nazan CANBULAT'ın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Metot / Post Metot Algısı" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 05 Kasım 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 97778406-88be-41a6-b518-acbe50508068 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TCE**

