



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL
AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ: İŞ TÜRKÇESİ**

Volkan KURT

Doktora Tezi

Ankara, 2019

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL AMAÇLI DİL
ÖĞRETİMİ: İŞ TÜRKÇESİ

Volkan KURT

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

Doktora Tezi

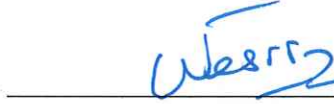
Ankara, 2019


KABUL VE ONAY

Volkan KURT tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi” başlıklı bu çalışma, 05/12/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK (Başkan)


Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN (Danışman)


Prof. Dr. Nesrin BAYRAKTAR ERTEN


Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ


Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY

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 (kağıt) 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.

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



05/12/2019

Volkan KURT

"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 internette 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 tezlerle 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, Prof. Dr. şükrü Halûk AKALIN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



05/12/2019
Volkan KURT

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim ve tez çalışmam boyunca çok kıymetli vakitlerini bana ayırarak bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren başta tez danışmanım Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN olmak üzere tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Nesrin BAYRAKTAR ERTEN ve Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY'e teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürimde bulunan ve olumlu tutumları ile süreci kolaylaştıran Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK ve Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Son olarak tezimin bütün aşamalarında ilgi ve desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Erol BARIN'a teşekkür ederim.

En iyi arkadaşım, değerli eşim Emine KURT'a desteği ve yardımı için teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

KURT, Volkan. *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Türkiye'nin ekonomik, sosyal, politik ve askerî alanlarda uluslararası öneminin artmasıyla birlikte Türkçenin yabancılara özel amaçlı öğretimi üzerine akademik çalışmaların yapılması bir zorunluluk olmuştur. Bu amaçla tezde yabancılara Türkçenin özel amaçlı öğretimi ve iş Türkçesi öğretimi alanlarına yönelik dünyadaki diğer uygulamalardan hareket ederek kuramsal bilgiler verilmiştir.

Özel amaçlı dil öğretiminin tarihçesi, türleri, kurs tasarımı, program türleri, yöntem ve teknikler, materyal tasarımı, söz varlığı, ölçme ve değerlendirme üzerine kuramsal bilgiler verildikten sonra iş dili, iş Türkçesinin türleri ve özellikleri, iş Türkçesinin iletişimsel temel etkinlik alanları ve bunlara bağlı seviyelendirilmiş kazanımlar tanımlanmıştır. Çalışmanın hedef kitlesi iş hayatında Türkçeyi kullanacak yabancı iş adamlarıdır.

Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekse yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretiminde öğrencilere öğretilecek söz varlığının ne olacağı ve nasıl belirleneceği son derece önemli bir konudur. Bu amaçla “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”, “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü” ve “A Frequency Dictionary of Turkish” sözlükleri genel iş sahasına yönelik sözcükler açısından taranarak A1-A2 seviyeleri için iş Türkçesi söz varlığı hazırlanmıştır.

Çalışmanın sağladığı kuramsal bilgilerin ve sonuçların yabancılara Türkçenin özel amaçlı öğretimi ve yabancılara iş Türkçesi öğretimine yönelik yapılacak kuramsal ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özel amaçlı dil öğretimi, yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi, iş Türkçesi öğretimi, iş dili, iş becerileri, iletişimsel etkinlik alanı.

ABSTRACT

KURT, Volkan. *Teaching Turkish for Specific Purposes as a Foreign Language: Business Turkish*, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2019.

Turkey's economic, social, political and military fields has increased its international importance. Therefore, it has been a necessity to carry out academic studies on teaching Turkish for specific purposes for foreigners. For this purpose, theoretical information is given in the field of teaching of Turkish for specific purposes for foreigners and teaching of business Turkish according to other applications in the world.

Firstly, history of language for specific purposes, its types, course design, syllabus types, methods and techniques, material design, vocabulary, measurement and evaluation of language teaching for specific purposes are given in the thesis. Afterwards, business language, types and characteristics of business Turkish, main communicative activity areas of business Turkish and related descriptors of language levels are defined. The target group of the study is foreign businessmen who will use Turkish in business life.

Both in teaching Turkish as a foreign language and in teaching Turkish for specific purposes for foreigners, it is extremely important to determine what vocabulary will be taught and how to determine it. For this purpose, "Frequency Dictionary of the Written Turkish Word", "Frequency Dictionary of Contemporary Turkish" and "A Frequency Dictionary of Turkish" were searched in terms of words related to general business field and business Turkish vocabulary was prepared for A1-A2 levels.

It is expected that the theoretical knowledge and results provided by the study will contribute to the theoretical and practical studies for teaching Turkish for specific purposes for foreigners and business Turkish for foreigners.

Key Words

Teaching Turkish as a foreign language, teaching language for specific purposes, teaching Turkish for foreigners, teaching business Turkish, business language, business skills, communicative activity fields.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
RESİMLER DİZİNİ	xiv
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ	10
1.1. İlgili Alan Yazın	10
1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretiminin Tanımı ve Karakteristik Özellikleri	17
1.3. Özel Amaçlı Dil Öğretiminin Tarihçesi	21
1.4. Özel Amaçlı Dil Öğretiminin Türleri	24
1.5. Yabancılara Türkçenin Özel Amaçlı Olarak Öğretiminin Tarihçesi	28
1.6. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde Kurs Tasarımı	41
1.6.1. Özel Amaçlı Dil Öğretimi Kurs Tasarımının Öğeleri	44
1.6.1.1. İhtiyaç Analizi	44
1.6.1.2. Ders Programı Tasarımı	51
1.6.1.2.1. Sentetik Ders Programları	52
1.6.1.2.2. Analitik Ders Programları	55
1.6.1.3. Materyal Tasarımı	59
1.6.1.3.1. Materyal Tasarımında Özgün (Otantik) Metin Kullanımı	67
1.6.1.4. Söz Varlığı	70
1.6.1.5. Ölçme ve Değerlendirme	75

1.6.1.6. Yönetici ve Öğreticinin Rolü	80
1.7. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) Bağlamında Özel Amaçlı Dil Öğretimi	83
2. BÖLÜM: İŞ AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ	89
2.1. İş Dili	89
2.1.1. İş Amaçlı Dil Öğretimi Türleri	91
2.1.1.1. Genel İş Amaçlı Dil Öğretimi	92
2.1.1.2. Özel İş Amaçlı Dil Öğretimi	93
2.1.2. İş Dilinin Temel Konuları	94
2.1.2.1. Söylem Toplulukları	94
2.1.2.2. İş Dilinde Metin Türleri	95
2.1.2.3. İş Dilinde Temel İletişimsel Etkinlikler	97
2.1.2.4. Öğrenici Beklentileri ve Stratejileri	97
2.1.2.5. İş Dili ve Kültür İlişkisi	98
3. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK İŞ TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ	101
3.1. İş Türkçesi Temel Etkinlik Alanları	101
3.1.1. Konuşma/Dinleme Becerisi Etkinlik Alanları	101
3.1.1.1. Sosyalleşme	102
3.1.1.2. Sohbet / Ayaküstü Konuşmalar	103
3.1.1.3. Telefon Görüşmesi	103
3.1.1.4. Sunum	104
3.1.1.5. Toplantı	105
3.1.1.6. Müzakere	106
3.1.2. Yazma/Okuma Becerisi Etkinlik Alanları	107
3.1.2.1. Yazışmalar	108
3.1.2.2. Sözleşme	109
3.1.2.3. Rapor	109
3.1.2.4. Tutanak	110
3.1.2.5. Öz Geçmiş (CV)	110
3.1.2.6. İnternet Yazıları	111
3.2. İş Türkçesi Temel Etkinlik Alanlarına Yönelik Kazanımlar	111

3.3. İş Türkçesi Söz Varlığı	119
SONUÇ VE ÖNERİLER	136
KAYNAKÇA	149
Ek 1: Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu	160
Ek 2: Orijinallik Raporu	162

KISALTMALAR DİZİNİ

Aİ	: Akademik İngilizce.
BTİ	: Bilim ve teknoloji İngilizcesi.
CV	: Öz geçmiş.
Ed.	: Editör.
E-Posta	: Elektronik posta.
Mİ	: Mesleki İngilizce.
OBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni.
ÖAİ	: Özel amaçlı İngilizce.
s.	: sayfa.
TDK	: Türk Dil Kurumu.
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.
t.y.	: Tarih yok.
vb.	: ve benzeri.
vd.	: ve diğerleri.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Türkçenin yabancılara öğretiminde özel amaçlı olarak yazılmış kitaplar	41
Tablo 2. “Materyal değerlendirme: birinci aşama inceleme soruları” (Laurence, 2018, s. 144).....	64
Tablo 3. “Materyal değerlendirme: ikinci aşama detaylı inceleme soruları” (Laurence, 2018, s. 145)	65
Tablo 4. “Özgün materyal seçiminde dikkat edilmesi gerekenler” (Woodrow, 2018, s. 221)	70
Tablo 5. “Söz varlığı” (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 83)	73
Tablo 6. “ALTE Çalışma Cümleleri Özeti” (Avrupa Konseyi, 2001, s. 230)	86
Tablo 7. “ALTE Çalışma Cümleleri - Kapsanan İlgi ve Aktivitelerin Özeti” (Avrupa Konseyi, 2001, s. 231)	87
Tablo 8. “İş İngilizcesi kurslarında temel değişkenler” (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 57)	94
Tablo 9. “İş Yazışması Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 2)	112
Tablo 10. “Okuma ve İş Belgesi Üretimi Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 3)	113
Tablo 11. “Toplantılar Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 4)	114
Tablo 12. “Telefon Görüşmeleri ve Telekonferanslar Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 5)	115
Tablo 13. “Müzakere Etme Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 6)	116
Tablo 14. “Sunumlar Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 7)	117
Tablo 15. “Ağ Kurma ve Sosyalleşme Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 8)	118
Tablo 16. Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Aksu ve Adalı, 2018)’nden derlenen iş Türkçesine dair sözcük listesi	122
Tablo 17. Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (Göz, 2003)’nden derlenen iş Türkçesine dair sözcük listesi	124
Tablo 18. A Frequency Dictionary of Turkish (Aksan ve ark., 2003)’ten derlenen iş Türkçesine dair sözcük listesi	127

Tablo 19. Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Aksu ve Adalı, 2018), Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (Göz, 2003) ve A Frequency Dictionary of Turkish (Aksan ve ark., 2003)'ten derlenen iş Türkçesine dair sözcüklerin birleştirilmiş listesi	130
Tablo 20. Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Aksu ve Adalı, 2018), Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (Göz, 2003) ve A Frequency Dictionary of Turkish (Aksan ve ark., 2003)'ten derlenen iş Türkçesi sözcük listeleri ortaklıklar listesi	134

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hutchinson ve Waters'in "İngilizce Öğretim Ağacı" adlı şemasından uyarlanan özel amaçlı İngilizce sınıflandırması. (Hutchinson ve Waters, 1991)	24
Şekil 2. Strevens'in özel amaçlı İngilizce sınıflandırması (Strevens, 1977, s. 156)	25
Şekil 3. Robinson'un özel amaçlı İngilizce sınıflandırması (Robinson, 1991, s.3)	26
Şekil 4. "Profesyonel alanlara göre özel amaçlı İngilizcenin öğretiminin sınıflandırılması" (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998, s. 6)	27
Şekil 5. "Kurs tasarımında ihtiyaç analizi adımları" (Woodrow, 2018, s. 57)	42
Şekil 6. Hutchinson ve Waters'in "özel amaçlı dil öğretimini etkileyen faktörler" şeması (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 22)	43
Şekil 7. "Özel amaçlı dil öğretiminin dört temel ögesi" (Laurence, 2018, s. 75)	44
Şekil 8. "İhtiyaç analizinin bileşenleri" (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 125)	47
Şekil 9. "Tema-bağlantılı modüllerde dizilim" (Yalden, 2000, s. 100)	57
Şekil 10. "Tam geliştirilmiş orantılı yaklaşım modeli" (Yalden, 2000, s. 96)	58
Şekil 11. "Materyal tasarım modeli" (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 108)	66
Şekil 12. "Lisansüstü öğrencilerine yönelik söz varlığı kaynakları örnekleri" (Woodrow, 2018, s. 83)	74
Şekil 13. İş İngilizcesinin içeriği (Picket, 1986)	90

RESİMLER DİZİNİ

Resim 1. “Sosyal Yön” (Ellis ve Johnson, 1994, s. 8)	99
--	----

GİRİŞ

İnsanların ana dillerini ve başka dilleri öğrenmek istemelerinin ardında sosyal, ekonomik ve uluslararası değişimlerden etkilenen kişisel tercihler bulunmaktadır. Son yıllarda Türkiye; ekonomi, turizm, kültür, sanat alanlarında bir cazibe merkezi olmuş ve Türkçe talep gören bir dil hâline gelmiştir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasına ivme kazandırmıştır (Durmuş, 2013, s. 208-211). Bu bağlamda yabancılara Türkçenin özel amaçlı öğretimi ve iş Türkçesi öğretimi uygulamaları sahanın ihtiyaçlarına acil çözümler oluşturacak şekilde yapılmaktadır. Ancak kuramsal altyapı henüz oluşturulmamıştır. Bu çalışmada yabancılara Türkçenin özel amaçlı öğretimi ve iş Türkçesi öğretimi sahasına kuramsal altyapı oluşturulması amaçlanacaktır. Hedef kitlemiz genel iş amaçlarıyla ülkemize gelebilecek, ticari sahada çalışan yabancı iş adamları olacaktır.

Özel amaçlı dil kavramı üzerine düşünüldüğünde tam olarak neyin kastedildiği konusunda çeşitlilik mevcuttur. “Dil hangi yollarla belirli amaçları yerine getirebilir? Kullanılacak özel dilin farklılıkları nasıl tanımlanabilir? Örneğin fizik öğretimi, iş mektuplarının yazılması, uluslararası sözleşmelerin oluşturulması gibi farklı alanlar için tanımlanabilir farklı diller var mıdır?” gibi sorulara cevap arayan dil bilimciler bu konuyla ilgili tartışmaları dilin nasıl tanımlanabileceği konusuna kadar derinleştirmektedir. Özel amaçlı dil, adından da anlaşılacağı üzere belirli bir bağlam çevresinde şekillenen işlevsel ve edimsel yönü bulunan dili ifade eder (Gollin-Kies, Hall ve Moore, 2015, s. 1-3).

Demircan (2005, s. 261) özel amaçlı dil öğretimini “Belirli Amaçlı Dil Öğretimi” başlığı altında “bilim, teknik, meslek vb. gibi belirli bir sözel anlatım alanına bağlı olarak seçilen ‘sözlüksel’, ‘yapısal’ ve ‘işlevsel’ dil özelliklerinin oluşturduğu iletişim aracı ...” olarak tanımlamıştır.

Özel amaçlı dil öğretimi, dil öğrenmek için ortak amaçlı öğrenici gruplarını hedef alan kurs tasarımı ve öğretimine dayalı bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Burada amaç eğitime yönelik veya mesleki olabilir. Bu kursların en belirgin özelliği, öğrenici ihtiyaç analizlerine dayanmasıdır (Woodrow, 2018, s. 22).

Özel amaçlı dil öğretimi; genel ve/veya alana özgü öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanan, öğrencilerin mevcut ve/veya gelecekteki akademik veya mesleki ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli dile, türlere ve becerilere odaklanan, bu ihtiyaçları karşılamada öğrencilere yardımcı olan bir dil öğretimi yaklaşımıdır (Laurence, 2018, s. 24).

Özel amaçlı dil öğretiminin dünyadaki gelişimine bakıldığında bu sahadaki araştırma ve uygulamalarda İngilizcenin hâkimiyetini görmek mümkündür. Ancak bu alanda İngilizce dışındaki dillerde de -dinî amaçlar için Arapça, akademik amaçlar için Portekizce veya mesleki amaçlar için Çince gibi- çalışmalar yapılmaktadır.

Özel amaçlı dil öğretimi çeşitli dil öğretim yaklaşımlarının bir araya getirilmesiyle oluşan eklektik bir yaklaşıma dayanır. Öğrenci merkezli olma, alana yönelik konularla yakın ilişki, hem planlama hem de öğretimde işbirliğine odaklanma gibi kendine özgü niteliklere sahip olan özel amaçlı dil öğretiminin tarihçesi II. Dünya Savaşı yıllarına dayanır (Laurence, 2018, s. 22).

İngilizcenin özel amaçlı öğretimi 1960'larda dünya ekonomisinde petrol talebindeki artışa ve artan uluslararası ticarete bağlı olarak ivme kazanmıştır. Bu ekonomik dalgalanmayı kolaylaştırmak ve ona katılmak için küresel ölçekte iletişim ihtiyacına cevap veren dil İngilizce olmuştur. Bu durum, İngilizce konuşulan ülkelerdeki üniversitelerde uluslararası öğrencilerin artmasına da neden olur. Bu ihtiyaca cevap veren özel amaçlı İngilizce öğretiminde, tüm dil sistemini öğretmek yerine öğrencilerin "gerçek" ihtiyaçlarını temel alarak kurslar açılmıştır.

Özel amaçlı İngilizce öğretiminin en eski kolu bilim ve teknoloji alanındadır. Ders tasarımı için kullanılan yaklaşımda kesit analizi (register analysis) ile cümleler temel alınarak bilimsel metinlerin gramer ve kelime hazinesi üzerinde durulmuştur. Bu erken evrede yayımlanan materyallerin içeriği; teknik ve oldukça yoğun bir okuma ile başlamakta, ardından dil bilgisi ve kelime etkinlikleri ile devam etmekteydi. Yoğun okuma metinlerini ve karmaşık görevleri içeren ders materyalleri, öğretimi güçleştirmekteydi. Herbert'in (1965) sağlam bir dil bilimsel analiz üzerine kurulmuş fakat sınırlı kelime ve dil bilgisi alanına odaklanan Teknik İngilizcenin Yapısı adlı kitabı bu dönemin çalışmalarına örnek gösterilebilir. 1970'lerde bu alana yönelik çalışmalarda retorik fonksiyonlara doğru yönelim başlamıştır. Bu yönelimde karşılaştırma, tanım,

sebeup ve sonuç gibi fonksiyonlara odaklanılmıştır. Ayrıca cümlenin dilin bir birimi olduğu düşüncesinden uzaklaşılmıştır. Çalışmalarda odak noktasını bilim ve teknoloji alanı teşkil etmekte; dil bilgisi ve söz varlığının metinlerin retorik amacı ile ne kadar ilgili olduğuna vurgu yapılmaktaydı. Bu çerçeve, İngilizcenin özel amaçlı öğretiminde söylem analizinin sonraki yıllarda ortaya çıktığı görölmektedir. Bu alandaki erken çalışma örnekleri Swales (1971) ile Bates ve Dudley-Evans (1976-82) tarafından verilmiştir. Orta Doğu’daki petrol endüstrisine odaklanan bu alışmalar British Council tarafından desteklenmiştir. Ayrıca 1970’lerde Munby’nin (1978) iletişimsel müfredat tasarımıyla ihtiyaç temelli şekillenen özel amaçlı İngilizce kursları görölmektedir. Munby, öğrencilerin karşılaşacakları hedef iletişimsel durumlara dayanarak ihtiyaçları sınıflandırmıştır. Munby’nin geliştirdiği İletişimsel İhtiyaç İşlemcisi (CNP) modeli, karmaşık yapısı itibariyle özel amaçlı dil kursları geliştirmek için yeterli bulunmamıştır.

1980’lerde ilk kez Malaya Üniversitesi’nin Öğrenme Becerileri Projesi (1980) ile akademik İngilizce öğretiminde eğitim becerilerine odaklanıldığı görülür. Bu çalışmada “bir kitabın bölümlerini tanıma” gibi beceriler vurgulanmıştır. Benzer bir yaklaşım, Oxford University Press’in yayınladığı, zaman gibi bir kavramın ya da bir sürecin tanımlandığı, açıkladığı; çeşitli fonksiyonlara odaklanan İngilizcede Okuma ve Düşünme adlı bir dizi kitapta görölmüştür. Yazarlar, metni cümle seviyesinin ötesinde inceleyen söyleme odaklanmaya çalışmışlardır.

Hutchinson ve Waters’ın (1985) alışmaları özel amaçlı İngilizce öğretimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. “Hedef durumları” odağa alan Hutchinson ve Waters, öğrencilerin acil öğrenme ihtiyaçlarını ve gelecekteki ihtiyaçlarını öğretimin temelinde almışlardır. “Öğrenmenin tamamen öğrenci tarafından belirlendiği ilkesini” savunan araştırmacılar “öğrenme merkezli” bir yaklaşım önermişler; sonraki yıllarda öğretim sürecine dâhil olan diğer paydaşların da ihtiyaçlarını dikkate almışlardır. 1990’lı yıllarda araştırma çeşitliliği ortaya ıkımış ve buna bağlı çok çeşitli kurslar ortaya ıkımıştır. Örneğin, mesleki dil öğretimi türlerine daha fazla odaklanılmıştır (Johns, 2013). Bu dönemde John Swales’in araştırmaları kilit bir öneme sahip olmuştur. Swales, kendinden önceki retorik yapı çalışmalarına dayanarak belirli bir metin türü içinde “genel aşamalara” ve “hareketlere” vurgu yaparak metin türlerini tanımlamaya odaklanmıştır. Bu görüş günümüzde de geçerliğini korumaktadır. Bilgisayar veri tabanları kullanılarak derlem çalışmalarıyla türlerin tanımlanıp özel amaçlı dil öğretimi müfredatlarının bu

temel üzerine hazırlanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Woodrow, 2018, s. 29-31).

Özel amaçlı dil öğretiminin sınıflandırılması konusunda geçmişten günümüze araştırmacıların farklı görüşler sundukları görülmektedir. En genel ayırım, özel amaçlı dil öğretiminin akademik amaçlı dil öğretimi ve mesleki amaçlı dil öğretimi şeklinde ikiye ayrılması ile yapılır. Hutchinson ve Waters (1985) akademik dil öğretimi ile mesleki dil öğretimi arasındaki ayırımın çok keskin olmadığını, farklılığı öğrenci ihtiyaçlarını belirlediğini öne sürmektedir. Akademik amaçlı dil öğretiminde temel olarak öğrencinin akademik metinler okumak ve yazmak, not almak, sunum yapmak gibi eğitim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Mesleki amaçlı dil öğretiminde ise öğrencileri meslek hayatlarında hedef dile yönelik iletişim becerilerini sahip oldukları iş becerileri ve iş yeri bağlamında geliştirmek amaçlanmaktadır (Lamri, 2016, s. 7). Bu ayrımlar ve tanımlar ihtiyaçların özelleşmesiyle sınırlandırılmakta; konuya, beceriye ve öğrencilerin akademik/mesleki hazır bulunuşluklarına göre çeşitlendirilmektedir.

Özel amaçlı dil öğretiminin bir parçası olarak karşımıza çıkan “iş dili”, sözlü veya yazılı olarak ticari faaliyetlerde kullanılan dilin bütün yönlerini ifade eden geniş bir terimdir. İşletme, ticaret, uluslararası ilişkiler, finans gibi sahalarda kullanılan iş sahasına yönelik toplantı, sunum, yazışma ve rapor yazma gibi iletişim becerileri “iş dili” bağlamında değerlendirilir (Kutateladze, 2014, s. 27).

İş adamları belirli işler bağlamında ve iş amaçları için dili kullanırlar. Bu kullanım sosyalleşmek, tahmin yürütmek, analiz yapmak, pazarlık etmek, telefon etmek, seyahat etmek, ilan etmek gibi amaçları bünyesinde barındırır Frendo (2005, s. 7). İş amaçlı dil öğretiminde bu bağlamların göz önünde bulundurulması önemlidir. Bağlamlardan yola çıkılarak oluşturulacak etkinlik alanlarının belirlenmesi ve bunlara bağlı söz varlığının oluşturulması iş amaçlı dil öğretiminde çıkış noktası konumundadır.

İş amaçlı dil öğretimi özel amaçlı dil öğretiminin bir koludur; ihtiyaç analizi, kurs tasarımı, materyal seçimi aşamalarında özel amaçlı dil öğretiminin yöntemlerini kullanır.

İş amaçlı dil öğretiminin diğer özel amaçlı dil öğretimi kollarından ayıran önemli bir unsur, iş dilinin gerek halkla iletişimde gerekse işletmelerin kendi içlerinde ya da işletmeler arasında genel iletişimde günlük konuşma dilinin de kullanılmasıdır (Frendo, 2005; Pickett, 1986, aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 6). Dolayısıyla iş dili

öğretimi iş sahasına yönelik olmakla birlikte günlük konuşma dili öğretimini kapsayabilmektedir.

İletişimin günümüzde ticari faaliyetlerde, kurum ve kuruluşların her seviyesinde son derece önemli bir rolü vardır. “İş iletişimi” profesyonel yönetim ilkeleri ile çalışan günümüz kurum ve kuruluşlarının özel bir ihtiyacıdır. Ayrıca, reklam ve pazarlamada, şirketlerin marka veya imajlarını oluşturmalarında büyük önem kazanmıştır. İş dünyası profesyonelleri, iletişimin doğru kullanımı yoluyla iş yaşamında daha iyi koordinasyon, kontrol ve verimlilik sağlamak için çaba göstermektedir. Günümüz çok uluslu iş hayatında, iş yapılan ülkelerin dillerini öğrenmek bir tercihten öte profesyonel iş iletişimi açısından bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) verilerine göre Türkiye’de 2018 yılında kurulan yabancı ortaklı şirket sayısı, 2017 yılına göre yaklaşık iki kat artarak 6.731’den 13.405’e yükselmiştir. 2013-2018 yılları arasında kurulan şirketlerin %10’u “yabancı sermayeli” olarak ticari sicil sahibi olmuştur (Çalkaya, 2019). TOBB verilerine göre 2019 yılı ocak-haziran dönemlerinde yabancı sermayeli 559 anonim şirket, 5.620 limited şirket kurulmuştur. 2018 yılının ilk yarısında kurulan yabancı şirket sayısı 2019 yılı ilk yarısında %6,86 artmıştır (Böcüoğlu ve Ünal, 2019). T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının hazırlamış olduğu Çalışma Hayatı İstatistikleri (2017, s.15-20) raporuna göre ekonomik faaliyetlere göre yabancılara verilen çalışma izni sayısı 85.725’tir. Rapor, izinlerin ait olduğu ekonomik faaliyetler açısından incelendiğinde ev içi çalışan personelin işverenleri olarak hane halklarının faaliyetleri (15.619), konaklama (10.432), bina inşaatı (9.300), toptan ticaret (5.437), büro yönetimi (4.144), eğitim (3.446), perakende ticaret (2.746), yiyecek ve içecek hizmeti faaliyetleri (2.295), yaratıcı sanatlar, gösteri sanatları ve eğlence faaliyetleri (2.184), insan sağlığı hizmetleri (1.574) başlıklarının ilk 10’da yer aldığı görülmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere gerek ticari sahada gerekse diğer iş kollarında Türkiye’de bulunan ve farklı amaçlarla Türkçeyi öğrenmek isteyebilecek öğrenci potansiyeli mevcuttur. Bu potansiyele cevap verebilecek kuram ve uygulamalar ise henüz yeterince geliştirilememiştir.

Problem

Küreselleşen dünyada ülkemizin ticari, siyasi, kültürel ve jeopolitik önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmaları hız ve

çeşitlilik kazanmıştır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları kapsamında Türkçenin özel amaçlı öğretimi oldukça geri planda kalmıştır. Üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinde, Yunus Emre Kültür Merkezlerinde ve çeşitli özel kuruluşlar bünyesinde yabancılara yönelik özel amaçlı Türkçe kursları sınırlı sayıda da olsa açılmaktadır. Ancak bu kursların programları, kullandıkları yöntemler ve materyaller kuramsal altyapı eksiklikleri sebebiyle yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimine yeterince hizmet etmemektedir.

Özel amaçlı dil öğretiminde ve iş amaçlı dil öğretiminde temel çıkış noktası kurs tasarımıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanmamış kursların başarılı olması beklenemez. Türkçenin özel amaçlı öğretimine yönelik kursların doğru tasarlanmamış olması, özel alana yönelik etkinlik alanlarının, ihtiyaca yönelik söz varlıklarının, seviyelere uygun olarak kazanım ve yeterliliklerin henüz belirlenmemiş olması öğretimin, öğretim materyallerinin, ölçme-değerlendirme sürecinin etkinliğini ve verimliliğini düşürmektedir. Dolayısıyla bu tür kurslar amacına ulaşmamaktadır.

Uluslararası pek çok ticari kurum ve kuruluşun ülkemizde fabrikaları, satış ofisleri ve temsilcilikleri vardır. Bu sebeple Türkiye'ye her yıl çok sayıda yabancı iş adamı gelmekte, ülkemizde ticari faaliyetlerde bulunmaktadır. Türkiye'deki yabancı iş adamları gerek gündelik yaşamlarında gerekse iş hayatlarında Türkçeye gereksinim duymaktadır. Ülkemizde çeşitli kurum ve kuruluşlarda yabancılara yönelik Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Yabancı iş adamlarının ihtiyaçlarına yönelik özel amaçlı Türkçe öğretimi kursları özel amaçlı dil öğretiminin diğer kollarında olduğu gibi kuramsal bir altyapıdan yoksun, iş dünyasına yönelik etkinlik alanları hesaba katılmadan, iş Türkçesine dair söz varlığı belirlenmeden, iş sahasına yönelik seviyelendirilmiş kazanım ve yeterlikler belirlenmeden yürütülmektedir. Kuramsal çerçeveye dayanmayan bu kursların ölçme ve değerlendirme süreçleri de yeterli değildir.

Yaptığımız alan yazın taramasında yabancılara iş Türkçesi öğretimi konulu bir doktora çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sahadaki kuramsal bilgi eksikliğinin yurt dışındaki çalışmalardan yola çıkılarak giderilmesi sahadaki uygulamaların daha verimli hâle gelmesini sağlayacaktır.

Amaç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda gelişen bir alan olmakla birlikte henüz yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerinde yeterince durulmamıştır. Yabancı dillere baktığımızda bu konuda birçok kuramsal ve uygulamalı çalışmayı görmek mümkündür. Yapısı gereği özel amaçlı dil öğretimi öğrenci ihtiyaçları ile şekillenir. Öğrenen grubun kim olduğu ve dili hangi amaçla kullanacağı belirleyicidir. Tezimizin odak noktasını ise iş hayatında Türkçeyi kullanacak yabancı iş adamları vardır.

İş adamları için iş Türkçesi öğretiminin nasıl yapılacağı tezimizin temel sorusunu oluşturmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı alan yazın taraması yapılacaktır. Tarama yöntemiyle Türkçedeki sıklık sözlüklerinden iş dünyasına yönelik sözcükler tespit edilecek ve temel düzeyde iş Türkçesi öğretimine yönelik söz varlığı hazırlanacaktır. Elde edilecek kuramsal veriler ışığında aşağıdaki soruların cevaplarına ulaşılması amaçlanmaktadır:

1. Özel amaçlı dil öğretiminin alan yazındaki yeri nedir? Dünyadaki uygulamaları nelerdir?
2. Özel amaçlı dil öğretiminde kurs tasarımı nasıl olmalıdır?
3. Özel amaçlı dil öğretiminde ihtiyaç analizi, ders programı tasarımı, materyal tasarımı, söz varlığı, ölçme ve değerlendirme gibi kurs öğeleri nasıl belirlenmelidir?
4. İş amaçlı dil öğretiminin türleri ve temel konuları nelerdir?
5. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminin sınırları ve alan yazındaki yeri nedir?
6. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminde kullanılacak ders materyallerinin özellikleri neler olmalıdır?
4. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminde söz varlığı nasıl oluşturulmalıdır?
5. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminde hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır?

6. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminde ölçme ve değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

7. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminde konuşma/dinleme ve yazma/okuma becerilerine yönelik temel etkinlik alanları nelerdir?

8. Yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında iş Türkçesi öğretiminde temel etkinlik alanlarına yönelik kazanımlar nelerdir?

Bu çalışmayla elde edilen kuramsal veriler ışığında yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında genel amaçlı iş Türkçesi için A1, A2 düzeyinde söz varlığı oluşturulacaktır. İş Türkçesinin temel etkinlik alanları belirlenecektir. Temel etkinlik alanlarına yönelik kazanım önerilerinde bulunulacaktır.

Önem

Türkçenin yabancılara özel amaçlı öğretimini konu alan akademik çalışmalar oldukça sınırlıdır; yabancılara iş Türkçesi öğretimini konu alan tez çalışması ise bulunmamaktadır. Dolayısıyla çalışmamızla yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesinin öğretimine dair alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlanacaktır.

Çalışmamızla özel amaçlı Türkçe öğretimi kurs tasarımında ihtiyaç duyulan kuramsal altyapının sağlanması kurs tasarımcılarına yol gösterici olacaktır. Bu kursların tasarım, ihtiyaç analizi, materyal tasarımı, program tasarımı, izlenecek yöntem ve teknikler, söz varlığı hazırlanması, öğretici, kurs yöneticileri ve paydaşların rollerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme aşamalarında bilimsel ölçütlerin kullanılması kuramdan uygulamaya giden yolda verimli sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

Çalışmamız iş Türkçesi kurs tasarımına da benzer katkılarının yanı sıra iş Türkçesine dair temel düzeyde söz varlığını sağlayıp iş sahasına yönelik temel etkinlik alanlarını belirleyerek yabancı iş adamlarına iş Türkçesinin öğretimi sahasındaki önemli bir eksikliği giderecektir.

Çalışmamızdaki önerilerden yola çıkılarak oluşturulacak kurs ve materyal tasarımlarının daha etkin ve bilimsel sonuçlara ulaşması beklenmektedir.

Gerek yabancılara iş Türkçesi öğretiminde gerekse özel amaçlı Türkçe öğretiminin diğer alanlarında, dünyadaki dil öğretim olanaklarından yararlanılarak tasarlanan kurslar, iş

sahasında ya da diğer ilgili özel alanlarda Türkçenin hâkimiyetini güçlendirecektir. Bu sayede Türkçenin öğretimının şimdiye kadar ihmal edilmiş “özel amaçlı öğretimi” alanını geliştirerek bir dünya dili olan Türkçenin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Sınırlılıklar

Nitel araştırma yöntemiyle kuramsal bir altyapı oluşturmaya yönelik bu araştırmada yerli ve yabancı alan yazından temelde özel amaçlı dil öğretimi, iş amaçlı dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, Türkçenin öğretimi, iş dili ve iş iletişimine dair tez, kitap, makale, süreli yayım ve diğer bilimsel yayımlardan ulaşılabilenler taranacak ve araştırmaya dâhil edilecektir.

1. BÖLÜM: ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ

1.1. İLGİLİ ALAN YAZIN

Özel amaçlı dil öğretimi ve iş dünyasına yönelik dil öğretimi sahasında dünyada yapılmış çalışmalar oldukça fazladır. Konuyla ilgili gerek teorik gerekse uygulamaya dayalı eserler pek çok dilde mevcuttur. Alan yazına yönelik araştırmamız İngilizce ve Türkçe üzerinden olduğu için özel amaçlı İngilizce, özel amaçlı Türkçe, iş İngilizcesi, iş Türkçesi sahasında yapılmış çalışmalar içinden seçtiğimiz, konumuzla ilgili tez ve makale çalışmaları tanıtılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili Türkçe kaynaklar sınırlıdır; özellikle iş Türkçesine yönelik çalışmalar yakın zamanlı ve oldukça azdır. İş Türkçesi ile ilgili tamamlanmış bir lisansüstü çalışmasına ise ulaşamamıştır.

Ulutaş (2016) *Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi* adıyla hazırladığı doktora tezinde Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin yabancı uyruklu öğrencileri için özel amaçlı Türkçe öğretim programı geliştirmek üzere yola çıkmıştır. Öğrenciler ve öğretim görevlilerine uygulanan ihtiyaç analizinin ardından kazanım ve amaçlar oluşturulmuş, daha sonra seçilen metinlerden ilk bin sözcük listesi çıkarılmıştır. İhtiyaç ve içerik tespitine yönelik formlardan hareket ederek alanın kaynaklarından metinler seçilmiş; bu metinlerden yola çıkılarak etkinlikler tasarlanmıştır.

Çangal ve Başar (2016) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılar için İş Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi: Turizm Türkçesi Örneği* adlı çalışmalarında turizm Türkçesi öğrenmek isteyen İranlılara yönelik 144 saatlik bir öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu hazırlamış; İranlılara yönelik turizm Türkçesi kursunun ana hatlarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, öğretim programlarını Kara’nın (2011) “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” adlı makalesindeki program örneğine, turizm Türkçesine yönelik amaç ve kazanımlar ekleyerek oluşturmuşlardır. Bunun yanında 230 sözcükten oluşan alana yönelik sözcük listesini ise turizm İngilizcesine yönelik bir sözlüğü tarayarak oluşturmuşlardır.

Tan (2016) *Elastomer Teknisyenleri için Mesleki İngilizce* adlı çalışmasında Orta Doğu'da Arapça konuşulan bir ülkede elastomer endüstrisi alanında çalışacak teknisyenlere yönelik iki dönem sürecek bir dil öğretim kursu hazırlamıştır. Çalışmanın elastomer endüstrisi gibi özel bir alana yönelik olması ve iş İngilizcesi alanındaki diğer kaynakların yeterli olmaması sebebiyle elastomer sahasının profesyonelleri ile dil öğretmenleri yoğun bir iş birliği içerisinde girerek kurs malzemesi hazırlamıştır. Proje bu yönüyle dikkate değerdir.

Şen (2015) *İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı* isimli yüksek lisans tezinde iktisadi ve idari bilimler Türkçesinin özelliklerini belirleyip alana yönelik dil öğretimi için materyal önerisi sunmak amacıyla hareket etmiştir. Bu doğrultuda meslek dili ve genel dil ayrımından yola çıkarak iktisadi ve idari bilimler sahasındaki mesleki dilin özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada mesleki Almanca üzerine yapılmış çalışmalardan hareketle mesleki Almanca ve mesleki Türkçe karşılaştırılmıştır.

Temizyürek vd. (2015) *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği* adlı çalışmalarında iş Türkçesinin bankacılık sahasına yönelik eksiklikleri gidermek amacıyla örnek bir öğretim programı ve terimler sözlüğü hazırlamış; sahaya yönelik ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktaları belirtmişlerdir. Araştırmacılar 144 saatlik “Bankacılık Türkçesi Öğretim Programı Örneği”ni öğrencilerin temel seviyede Türkçe öğrenmeleri, banka işlemlerinde müşterileriyle iletişim kurabilmeleri ve alana yönelik söz varlığı kazanmaları için hazırlamışlardır. Program hazırlanırken bankacılık sahasına yönelik ortam, durum ve söz varlığı göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmadan hareket eden Çangal ve Yörüsün (2017) *Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi* adlı çalışmalarında temel düzeye yönelik “Bankacılık Türkçesi” ders kitabı için bir ünite örneği hazırlamışlardır. Bu çalışmada öğrencilere bankacılık sahasında gerekli sözcükleri ve yapıları öğretmek amacı güdülmüştür.

Nabila (2015) *Özel İş Amaçlarına Yönelik İngilizce: Öğretmenlerin İçerik ve Bağlam Edinimlerinin Durum Analizi: Oran'daki ESBP Öğretmenleri* adlı doktora tezinde Cezayir-Oran'daki özel amaçlı İngilizce ve iş İngilizcesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri üzerine ankete dayalı bir araştırma yapmıştır. Nabila, araştırma sonucunda iş

İngilizcesi öğretmenlerinin ders öncesi alana yönelik hazırladıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin iş sahasına yönelik donanımlarının tam olması gerektiğini belirtmekle birlikte öğretmenin iş adamı olmadığını, asli görevinin öğrencilerin ilgili iş sahasında İngilizce bağlamında yeterliklerini geliştirmeye yardım etmek olduğunu vurgulamıştır.

Nagy (2015) *Özel Amaçlı İngilizce: Özel Diller ve Terminoloji Sorunları* adlı araştırmasında İngilizcenin geçmişten günümüze özel amaçlı olarak öğretiminin tarihçesini ortaya koyduktan sonra çeşitli araştırmacılarının çalışmalarından örnekler vererek özel amaçlı dil öğretiminde kullanılan bilim ve teknoloji dili, iş dili, turizm dili gibi türlerin dil bilgisel açıdan ayırıcı özellikleri olduğunu ve bunların da ayrıca değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Nagy, alanın terminolojik sorunlarına da değinmektedir.

Gajšt (2014) *Yabancı Dil Olarak İş İngilizcesi - İş Amaçlı İngilizce Öğretiminin Kültürlerarası Bir Perspektifi* adlı makalesinde, sözlü iletişim kavramı ve kültürel farklılıkların, farklı iş durumlarındaki iletişim biçimlerine nasıl yansıdığı üzerinde durmaktadır. Ayrıca, iş İngilizcesi öğretmenlerinin iş İngilizcesinin öğretildiği çok kültürlü çalışma ortamlarında sahip olmaları gereken iletişimsel ve kültürlerarası yetkinlikleri ele almaktadır. Araştırmacı, yüksek bağlamlı ve düşük bağlamlı kültürlerden söz ederek bu kültürlerin konuşurlarının ifade biçimlerine dikkat çeker. Örneğin; yüksek bağlamlı Arap, Japon, Yunan konuşurlar dolaylı bir konuşma ve yazma tarzına sahipken düşük bağlamlı Anglosakson, İskandinav, Germen konuşurlar açık, doğrudan bir konuşma ve yazma tarzına sahiptir. Makalede iş İngilizcesi öğretiminin iletişimde kültürlerarası bakış açısına sahip olmasının önemi ve buna bağlı olarak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesindeki rolü vurgulanmıştır.

Ahmed (2013) *Suudi İş Yerlerinde İş İngilizcesiyle İletişim: Çalışanların Kültürel Çevre Hakkında Kabulleri ve Görüşleri* adlı doktora tezinde Suudi bir işyerinde çalışanların iş İngilizcesi kullanımlarının kapsamı; iş İngilizcesini iletişimde en çok hangi görev ve becerilerde kullandıkları, iş yerindeki 9 çalışanın ihtiyaç duydukları okuryazarlık becerilerine dair algıları araştırmanın temel sorularını oluşturmaktadır. Araştırmacı, elde edilen bilgilerle iletişim açısından mevcut iş İngilizcesi müfredatlarını gözden geçirmiştir.

Wu (2013) *Yabancı Dil Olarak İş İngilizcesi* adlı araştırmasında Çin Ulusal Bilgi Altyapısı (CNKI) veri tabanı kullanılarak 12 akademik dergi üzerinden bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Araştırmada iş İngilizcesinin metodoloji, öğrenme stratejileri, müfredat tasarımı, ölçme-değerlendirme gibi özelliklerine değinilmiştir. Araştırmacı, Çin'deki iş İngilizcesi çalışmalarının Çin'in ekonomik gelişimi ve küreselleşmesi ile doğrudan ve derin bağları olduğunu belirtmektedir.

Gak (2013) *İş İngilizcesi Öğrencileri için Edim Bilimsel Yeterliğin Önemi* adlı araştırmasında iş İngilizcesi öğrencilerinin edim bilimsel, sosyo-kültürel yeterliklerinin sağlanabilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin farklı ortamlarda, farklı kişilerle, zaman ve mekân değişkenlerine bağlı olarak söylenenlerin yanı sıra söylenmeyenlerin arkasındaki anlamı fark edebilmelerinin iş yaşamında gerekli olduğunu belirtmiştir. Gak, edim bilimsel yeterlikleri geliştirebilmek için sınıf içi etkinliklere yönelik deyim/kalıp ifade listeleri hazırlamıştır. Telefona yanıt verme, bağlantı kurma, bir bilgiyi sorgulama, özür dileme, plan değiştirme gibi başlıklarla sunulan bu listelerde iş İngilizcesindeki uygun karşılıklar belirtilmiştir.

Georgieva'nın (2013) *İş İngilizcesi Öğretiminde Otantik Video Materyallerinden Yararlanma* adlı araştırmasında otantik ders malzemeleri, kültürel farkındalığı artırma aracı olarak küresel iş ve iletişim bağlamında tartışılmaktadır. Araştırmacı kendi öğretim uygulamalarını, farklı tipte video malzemelerini, bu etkinlikleri takip eden sınıf içi uygulamalarını tanıtmış ve bunların öğrenciler üzerindeki olumlu sonuçlarını değerlendirmiştir.

Milovanović (2013) *İş İngilizcesini Öğretmede Öğretim Tasarımı Yaklaşımı* adlı araştırmasında öğretim tasarımı ile ilgili bir dizi önemli konuyu ve bunların iş İngilizcesi ile ilişkisini ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu alandaki bazı genel eğilimleri, geleneksel yöntemleri, yeni araştırma projelerini gözden geçirmiş; bilişsel, davranışsal, yapılandırmacı ve sistemik yaklaşımlar dâhil olmak üzere genel öğretim tasarımı eğilimlerini sunmuş, iş İngilizcesine yönelik bazı modelleri tartışmıştır.

Fattima (2013) *Günümüzün Gerekliliği: İş İngilizcesi ve İş Yazışmaları* adlı makalesinde iş yazışmalarının iş İngilizcesi öğretiminde önemine değinmiş ve tüm dünyada kabul gören bir iş mektubu planı ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak verdiği sözcük/kalıp ifade listeleri ile örnek bir ders programı oluşturmuştur.

Stankovic ve Stevanovic'in (2013) *İletişimsel Yeterlik - İş İngilizcesi Öğretiminin Nihai Amacı* adlı makalelerinde iş İngilizcesi öğretmeninin yeterlikleri üzerinde durulmuştur. İş İngilizcesi sınıflarının iletişimsel bağlamda öğretmen için zorlayıcı olabileceği belirtilmiştir. Bu sınıflarda öğretmenin aynı zamanda iş adamı, yaşam koçu ve danışman olması beklenebilir. Makalede öğretmenin motivasyonunun kendisi ve öğrencileri açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Stankovic ve Stevanovic (2013) *Bire Bir İş İngilizcesi Öğretimi* adlı makalelerinde iş İngilizcesi öğrencilerinin zaman sıkıntıları, kişisel ve özel ihtiyaçları, seviyelerine uygun grup bulamamaları gibi etmenlerden dolayı birebir iş İngilizcesi öğretiminin gerekliliğine değinmişlerdir. Bire bir derslerin içeriklerinin nasıl olması gerektiği ve öğrencilerin problemleri ile ilgili genel değerlendirmeler yapan araştırmacılar, bu derslerde gerçek öğrenme durumları yaratabilmek için otantik ders materyallerinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Stepykina (2013) *Öğrencilere İş İngilizcesi Öğretimi* adlı makalesinde bu sahada pek çok öğretmenin neyi, nasıl öğretmesi gerektiği konusunda hâlâ kafa karışıklığına sahip olduğunu belirtmiştir. 30 yıl önce iş İngilizcesi öğretiminin uzun sözcük listelerinin ezberletilmesine dayandığını, becerilerin göz ardı edildiğini ve günümüzde de hâlâ pek çok öğretmenin bu yöntemi kullandığının altını çizmiştir. Araştırmacı, öğrencinin alana özel becerileri yerine getirebilmesi için görev tabanlı yaklaşımdan örnekler vererek öğretmenlere yol göstermeyi amaçlamaktadır.

Altmışdört ve Işık'ın (2012) *Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilmelidir* adlı çalışmalarında özel amaçlı yabancı dil öğretimi programlarının amaçlarına ulaşmada, ders sürecinin değerlendirilmesi için değerlendirme ölçeği geliştirilmiş ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Veriler ışığında, etkin ders sürecine yönelik öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan, hedefe uygun konu ve dil öğretiminin bütün becerileri kapsayacak biçimde oluşturulması; öğrencilere meslek hayatlarında kullanabilecekleri bir söz varlığı kazandırılması, derslerdeki etkinliklerin gerçek hayata yönelik olması, derslerin mesleki alan bilgisine de hitap etmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Amorim (2010) *İşe Başlamak: İş Ortamı için EFL Müfredatı Tasarımı* adlı yüksek lisans tezinde Brezilya'da başlangıç seviyesine yönelik özel amaçlı İngilizce müfredatı için

kuramsal bir gerekçe ortaya koymuştur. Çalışmada dört temel kurs tasarlanmış olup bu kurslar hedef dilde doğal/anlık bağlamsal iletişimin üretimi, iş alanına özgü kültürel yeterliğin geliştirilmesi üzerine temellendirilmiştir.

Huhta (2010) *Profesyonel Amaçlar için Dil ve İletişim* adlı doktora tezini Finlandiya’da teknoloji odaklı ticari alanlarda faaliyet gösteren, İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan mühendislerin dil ve iletişim ihtiyaçları üzerine hazırlamıştır. Çalışmanın iki temel ilgi alanı vardır: Endüstride ve iş dünyasındaki ihtiyaç analizlerinden yola çıkılarak oluşturulan iş dilinin özellikleri nelerdir? Dil ve iletişime yönelik ihtiyaç analizleri, iş ve endüstride dil ve iletişim hakkında bilgi vermek için nasıl kullanılmıştır? Çalışma aynı zamanda Finlandiya’daki ulusal dil eğitim politikasında iş sahalarının ve bunların dil gereksinimlerinin ne ölçüde dikkate alındığını incelemektedir.

Mehtiyev (2010) *Diplomasi Dili* adlı araştırmasında İngilizcenin özel alanlarda dünya çapında yayılmasının tarihçesini ortaya koyduktan sonra diplomatik bir dil olarak konuşma ve yazma becerilerinin özelliklerini tespit etmiştir. Çalışmasında diplomatik dilde sözcük seçiminin nasıl olması gerektiği üzerinde duran Mehtiyev, diplomaside edim bilim ve anlam bilimin önemine de değinmiştir.

Tahir (2009) *Özel Amaçlı İngilizce ve Müfredat Tasarımı* adlı araştırmasında özel amaçlı İngilizce öğretiminin tarihçesini ve temel kavramlarını tartıştıktan sonra ağırlıklı olarak müfredat tasarımı üzerinde durmuştur. Daha önce Irak Polis Kolejinde eğitmen olarak görev yapan araştırmacı çalışmasına deneyimlerini yansıtmıştır.

Aiguo (2008) *Havacılık İngilizcesinin Konumunu Yeniden Değerlendirmek: Özel Bir Dilden Özel Amaçlar için İngilizceye* adlı araştırmasında Çinli öğrencilere yönelik metodolojik incelemelerin ardından Çince bağlamında havacılık İngilizcesi müfredatı hazırlamıştır. Çalışmanın odak noktasını sözlü Havacılık İngilizcesinin öğretimi oluşturmaktadır.

Burdová (2007) *Özel Amaçlı İngilizce (Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Endüstrisi)* adlı bitirme tezinde alan yazın taraması yaparak alanın kuramsal altyapısını ortaya koymuş; buna bağlı olarak alana yönelik ders öğretim materyali hazırlamıştır.

Diken (2006) *Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi* adlı yüksek lisans tezinde, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğridir Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programında öğrenim gören 160 birinci sınıf

öğrencisine gereksinim çözümlenmesi anketi uygulamıştır. Görüşmeler sonucunda dil öğretim programı tasarlanması sürecinde, hedef ve amaçları belirlemenin ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmanın önemini vurgulamıştır.

Jeong (2001) *Akupunktur Uzmanları İçin Özel Amaçlı Bir İngilizce Müfredatı* adlı yüksek lisans tezinde ABD’de çalışan ve ikinci dil olarak İngilizce konuşan akupunktur uzmanlarının özel amaçlı İngilizce öğrenimini hedefleyen bir ders tasarımı ve müfredat döngüsü hazırlamıştır. Çalışma, akupunktur uzmanlarının İngilizce konuşan hastaları ile doğru iletişim kurabilmelerini ve iyi bir doktor-hasta ilişkisi sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmacı, öğrencilere uyguladığı ihtiyaç analizi sonucunda öğretmen merkezli yaklaşımı benimsemiş, öğrencilerin hasta görüşmelerinde sıklıkla karşılaşıacağı durumlardan hareketle iletişime yönelik metinler hazırlamıştır. Bu metinler öğrencilerle birlikte sınıf ortamında dil bilgisel ve anlamsal olarak incelenmiş, yapısal unsurlar ortaya konmuş ve diyaloglar rol yapma tekniği ile öğrenciler tarafından canlandırılmıştır.

Kim (1999) *Mesleki İngilizce ve Kurslar: İki Dil mi Yoksa Bir mi* adlı doktora çalışmasında Kore’deki bir dil eğitim kurumunda yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında mesleki İngilizce öğretimi algısını incelemiştir. Araştırmacı, Kore’de uygulanan mesleki İngilizce programlarının insan kaynakları kursları ile ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Mesleki İngilizce programlarının yapısını, uygulama biçimlerini, katılımcılarının niteliğini ve insan kaynakları kursları ile ilişkisini ele alan bir araştırmadır.

Bankson (1996) *Japon İş Adamları İçin Özel Amaçlı Bir İngilizce Müfredatı* adlı yüksek lisan tezini Güney Kaliforniya’da yaşayan ve Toyota Motor için çalışan bir grup Japon iş adamının İngilizce ihtiyaçlarını tanımlamak; bu Japon iş adamlarının ihtiyaçlarına göre bir müfredat geliştirip bir ders materyali ünitesi sunmak amacıyla hazırlamıştır. Çalışmada öğretme-öğrenme döngüsü temel alınarak bir ünite hazırlanmış; bu ünite ile öğrenciler gerek dil bilgisel gerek anlamsal yapıları başarıyla kavramışlardır. Uygulama aynı zamanda öğrencilerin Amerikan kültürünü daha yakından tanımalarını sağlamıştır.

Cummings (1954) *İş İngilizcesinin Doğası* adlı doktora tezinde tipik bir iş adamının günlük iş dilinde kullandığı “iş diktesinin” aşamalarını belirleyerek iş İngilizcesi kullanan stenograflar için bir müfredat oluşturmaya yönelik dikte yapılarını tespit etmiştir. Bu

yapılırken iş mektuplarının diktesinde kullanılan cümle tipleri çeşitli açılardan incelenmiştir.

Bu bölümde tanıtılmaya çalışılan araştırmalardan yola çıkılarak özel amaçlı dil öğretimi sahasında, dünyada özellikle İngilizceye dair pek çok çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Özel amaçlı İngilizce öğretimi konusundaki çalışmalar İkinci Dünya Savaşı sonrası yoğunlaşmıştır. İngilizcenin “lingua franca” olarak kabul edilmesiyle hem akademik hem de mesleki olarak bu dilin öğretimi üzerinde yapılan çalışmalar artmıştır. İş dünyasında ise iş İngilizcesi, başarılı ticaretin ve doğru iletişimin anahtarı olarak görülmüş, bu sebeple konuyla ilgili geniş kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin özel amaçlı öğretimi ve tezimize konu olan iş Türkçesinin öğretimi sahası henüz emekleme aşamasında olduğundan konuyla ilgili çalışmalar sınırlıdır. Alan yazın araştırmamızda doğrudan iş Türkçesinin öğretimi ile ilgili bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

1.2. ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİNİN TANIMI VE KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ

Demircan (2005, s. 261) özel amaçlı dil öğretimini “Belirli Amaçlı Dil Öğretimi” başlığı altında şöyle tanımlamıştır:

Bilim, teknik, meslek vb. gibi belirli bir sözel anlatım alanına bağlı olarak seçilen ‘sözlüksel’, ‘yapısal’ ve ‘işlevsel’ dil özelliklerinin oluşturduğu iletişim aracına ‘belirli-amaçlı-dil.’ denir. Böyle bir dil genel dilden ve türlü kullanım alanlarına özgü öteki dillerden sözcükleri (...) sözcük anlamları (...) sözcükler arası ilişkiler (...) iletişim işlevleri, özenli anlatım işlevleri bakımlarından ayrılır. Bu ayrılık kullanım sıklığı açısından az da olsa dilbilgisi ulamları ve sözdizimi özelliklerine de yansır.

Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi oldukça yeni bir alandır. Alan yazın araştırmasında bu konuda sınırlı sayıda lisansüstü çalışmasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmamıza, özel amaçlı İngilizce sahasının teorik katkısı kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bunun yanında “belirli amaçlara yönelik dil çalışmaları” İngilizce dışındaki dillerde de yapılmaktadır. Örneğin dini amaçlar için Arapça, akademik amaçlar için Portekizce veya mesleki amaçlar için Çince araştırmaları vardır. Fakat dünyada özel amaçlı dil araştırmalarının ve uygulamalarının İngilizce literatürün hâkimiyetinde olduğu

görülmektedir. Bu sebeple “özel amaçlı İngilizce öğretimi” kavramı üzerinden konuya açıklamalar getirilecektir.

Özel amaçlı İngilizce öğretimi sahasının önde gelen araştırmacılarından Hutchinson ve Waters (1991, s. 19) özel amaçlı İngilizcenin “bir ürün değil, bir yaklaşım” olarak görülmesi gerektiğini belirtirler. Onlara göre özel amaçlı İngilizce, belirli bir dil veya metodoloji değildir; belirli bir öğretim materyali tipinden oluşmayan, öğrenci ihtiyacına dayanan bir dil öğrenim yaklaşımıdır. Özel amaçlı İngilizcenin temeli “Bu öğrenci neden yabancı bir dil öğrenmek zorundadır?” şeklinde basit bir soruya dayanır. Bu sorunun ardından öğrenciye sunulacak öğrenme ortamlarıyla ilgili ya da onların nasıl hareket etmeleri gerektiğiyle ilgili birtakım sorular sormaya devam edilir. Bu bağlamda özel amaçlı İngilizce, içerik ve yöntemle ilgili bütün kararların öğrencinin öğrenme ihtiyacına dayandığı bir dil öğrenim yaklaşımıdır.

Stevens (1977)’a göre özel amaçlı İngilizcenin ortaya çıkışı sadece İngilizcenin kendi içerisindeki bir gelişim olarak değil, dünya çapındaki etkinliklerin, hareketlerin, alanların değişimi ve gelişimi ile ilgilidir. Özel amaçlı İngilizce, öğrencilerin mesleki veya akademik amaçlı İngilizce öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Özel amaçlı İngilizce terimi hukuk, eczacılık gibi belirli bir alanda veya genel iş yaşamında öğrenme/öğretmeyi karşılamaktadır (aktaran Umera-Okeke 2011, s. 29).

Mackay ve Mountford (1978, s. 2) özel amaçlı İngilizcenin “fayda sağlayıcı bir amaç için” kullanıldığını belirterek pratik yönünü vurgulamaktadır (aktaran Nabila, 2015, s. 6). Coffey (1985, s. 79). Özel amaçlı İngilizcenin akademik ya da mesleki bir çalışmaya yönelik olarak İngilizcenin “hızlı” ve “ekonomik” kullanımını olduğunu ifade etmiştir (aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 29).

Swales (1992, s. 300) özel amaçlı İngilizceyi, geniş bir sahanın bir alt dalı olarak belirtmekte ve özel amaçlı dil öğretimini “Bir dili öğrenmeye ihtiyacı olan insanların iletişimsel ihtiyaçlarının öngörülebilir bir aralığını karşılamak için dil programlarının geliştirilmesine yönelik bir araştırma ve uygulama alanı.” olarak tanımlamaktadır (aktaran Kutateladze 2004, s. 1).

Bankson (1996, s. 2) İngilizcenin özel amaçlı öğretimini, ikinci dil olarak İngilizce öğretiminin bir alt dalı olarak tanımlamış ve bunun öğrenci ihtiyaçlarına dayanan bir dil öğrenme yaklaşımı olduğunu ifade eder. Hutchinson ve Waters’ın “Öğrenciler niçin bir

dili öğrenmek isterler?” sorusuna atıfla Bankson, bu sorunun cevabının özel amaçlı dil öğretiminin sınıflarını oluşturduğunu belirtir. Ayrıca özel amaçlı dil kurslarının öğrencilerin tanımlanmış dil ihtiyaçlarına, beceri ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik tasarlandığını eklemektedir.

Nunan’a göre (2004) göre dil ezberlenmesi gereken fonolojik, dil bilgisel ve sözcüksel öğelerden çok bir iletişim aracı olarak düşünülmeli; farklı öğrenci gruplarının farklı iletişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek öğrenme programları geliştirilmelidir. Dolayısıyla İngiltere’deki bir turist ile Singapur’daki bir hava trafik kontrolörünün aynı dersi alması gerekmez. Bu bakış açısıyla ortaya çıkan özel amaçlı İngilizcenin; kendine özgü müfredatı, materyal tasarımı, pedagojisi, ölçme ve araştırma yöntemleri vardır (aktaran Baştürkmen 2010, s. 2).

Kimi araştırmacılar, özel amaçlı İngilizceyi tanımlarken onun karakteristik özellikleri üzerinde durarak “kesin ve değişken karakteristik özellikler” belirlemektedirler. Alanın öncülerinden Hutchinson ve Waters (1978) özel amaçlı İngilizcenin öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarının tanımlanmasının başlangıç noktası olduğunu vurgularken Strevens (1988) özel amaçlı İngilizce kursları için kesin ve değişken karakterler ortaya koymaktadır. Ona göre bu kursların özellikleri şu şekildedir:

Kesin karakteristik özellikler:

1. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olmak.
2. Özel bir meslek veya alanla bağlantılı olmak.
3. Özel bir mesleğin veya alanın dilini merkeze almak.
4. Genel İngilizceden ayrı olmak.

Değişebilir karakteristik özellikler:

1. Öğrenilecek beceriler konusunda sınırlı olmak.
2. Belirli bir metodolojiye göre öğretilmemek (aktaran Umera-Okeke 2011, s. 31).

Robinson (1991, s. 2) bu kurslar için iki kesin karakteristik özellik belirlemiştir: Birincisi hedefe yönelik olmak, ikincisi ise ihtiyaç analizi sonucunda şekillenmektir. Robinson, bu kurslar için kendilerine özgü bir zamana göre planlanması ve hedef kitlenin çocuklar değil yetişkinler olması şeklinde özetlenebilecek bazı ölçütlerden de söz etmektedir.

Strevens (1988)’in çalışmasını takip eden Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 4-5) özel amaçlı İngilizcenin kesin ve değişken karakterlerini şöyle sıralamaktadırlar:

Kesin karakteristik özellikler:

1. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılar.
2. Hizmet ettiği disiplinin altında yatan metodolojiyi ve faaliyetleri kullanır.
3. Dil bilgisi, söz varlığı, beceriler, söylem ve tür açısından uygun olan dile odaklanır.

Değişken karakteristik özellikler:

1. Özel bir alanla ilgili olabilir veya bu alanlar için tasarlanmış olabilir.
2. Genel İngilizcenin metodolojisinden farklı olarak özel öğrenme durumlarında kullanılabilir.
3. Özel bir yükseköğrenim kurumundaki ya da profesyonel iş yaşamındaki yetişkinler için tasarlanmış görünmekle birlikte ortaokul seviyesindekiler için de kullanılabilir.
4. Genellikle orta veya ileri düzey öğrenciler için tasarlanmıştır.
5. Çoğu özel amaçlı İngilizce kursu, dil sistemiyle ilgili bazı temel bilgileri varsaymaktadır, ancak yeni başlayanlar için de kullanılabilir.

Dudley-Evans ve St. John (1998) Strevens'in belirlediği özel amaçlı İngilizcenin genel İngilizceden ayrıldığı, ona karşıt olduğu kesin karakteristik özelliği kaldırıp yeni değişken özellikler eklemişlerdir. Yine Strevens'in belirli bir alanla ilgili olması gerektiğine dair kesin karakteristik özelliğini Dudley-Evans ve St. John değişken karakteristik özellikler arasında göstererek daha esnek davranmışlardır. Ayrıca onlara göre özel amaçlı İngilizce, Robinson'un (1991, s. 3) da iddia ettiği gibi ortaokulda ergenlere yönelik kullanılmakla birlikte daha çok yetişkinlere yöneliktir.

Pek çok bilim adamının ortaya koyduğu başka karakteristik özellikler de vardır. Belcher (2006, s. 135), özel amaçlı İngilizcede problemler özel bağlamlarda belirli öğrencilere özgü olduğundan bu eğitimin dikkatli bir şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Mohan (1986, s. 15), bu kursların öğrencileri seçili iletişim ortamlarına hazırlamaya odakladığını ifade etmektedir. Lorenzo ise (2005, s. 1) bu kursların dil bilgisi ve dil yapılarını öğretmekten ziyade bağlam içinde dile daha fazla yoğunlaştığını vurgulamaktadır (aktaran Umera-Okeke 2011, s. 32-33).

Tüm bu bilgiler ışığında özel amaçlı İngilizcenin karakteristik özelliklerini değerlendiren Umera-Okeke (2011, s. 33) otantik malzemeler, amaç doğrultusunda yönlendirme ve öz yönelim olmak üzere üç ortak özellik belirlemektedir.

Umera-Okeke, otantik öğrenme materyallerinin kullanılabilmesi iddiasını Dudley Evans'ın (1997) özel amaçlı İngilizcenin orta veya ileri seviyelerde uygulanabileceği

yönündeki değişken karakterine dayandırmaktadır. Otantik materyallerin temel seviyelerde kullanılması öğretimde güçlükler çıkarabilmektedir. Öz yönelim çalışmalarında ya da araştırmalarında kullanılan değiştirilmiş ya da değiştirilmemiş otantik kurs malzemeleri, amaca yönelik hedef düzeyinde gerekli iletişimsel görevlerin simülasyonu için kullanılabilir. Öğrencilerin bir iş görüşmesini canlandırması, alanları ile ilgili bir sunum gerçekleştirmeleri, dinleyen öğrencilerin notlar alıp sunucuya sorular sorması gibi benzetim örneklerini burada belirtebiliriz.

Öğrenciler, bu kursların bitiminde dil kullanıcılarına dönüştüğünden öz yönelim, karakteristik bir özellik olarak ön plana çıkmaktadır. Öz yönelim bağlamında öğrenciler; ne zaman, neyi ve nasıl çalışacaklarına karar verecek biçimde kendilerini yönlendirebilecek bir özgürlük alanına ihtiyaç duyarlar. Bir diğer deyişle öğretmenler öğrencilere “öğrenmeyi öğretecek” stratejileri aktarabilmelidir (Hutchinson ve Waters, 1987; Dudley-Evans, 1987 ve 1998; Shohamy, 1995; Douglas, 2000’den aktaran Umera-Okeke s. 33).

1.3. ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

Dudley-Evans ve St. Johns (1998, s. 1) özel amaçlı dil öğretiminin kökenlerini Roma İmparatorluğuna kadar götürürken Strevens (1977, s. 150) yirminci yüzyılın başlarına dayandırmaktadır. Özellikle iki tip dil öğretimin ön plana çıktığını belirten Strevens, bunları “gezinler için dil kursu” ve “bilim öğrencileri için Almanca” başlıklarında değerlendirmektedir. “Gezinler için dil kursu” yabancı bir ülkeye seyahat edecek gezginlerin zorlu seyahat koşullarında ihtiyaç duyabilecekleri söz varlığını ve dil yapılarını öğretmekte; ayrıca temel deyimleri ve söz varlığını içeren bir el kitabı içermektedir. Birçoğu kendi kendine öğrenme materyali niteliğinde ve çok dilli olarak hazırlanmış bu eserlerin en eskilerinden biri 1576 yılında Henry Heyndricx tarafından yazılmış “Colloques ou Dialogues Avec un Dictionnaire en Six Langues”tur. “Bilim öğrencileri için Almanca” kurslarında ise dil bilgisi öğretiminin ağırlıklı olduğu, metinlerin bilim alanından seçildiği görülmektedir. İngilizce, Fransızca, Rusça gibi dillerde örnekleri görülen bu kurslarda öğrenciden beklenen, sınırlı bir metnin sözlük yardımıyla yabancı dilden çevrilebilmesidir. Ancak Strevens, bu kursların çok yüksek bir başarı getirmediğini belirtmektedir.

Stevens (1977, s. 151) özel amaçlı dil öğretiminin asıl büyük gelişimini II. Dünya Savaşı yıllarında Britanya, ABD ve diğer devletlerin askerî mücadelelerinin artması ile ilişkilendirir. Bu dönemde askerî personelin kısa sürede ve amaca yönelik dil öğrenme ihtiyaçları ön plana çıkmıştır. Örneğin bir İngiliz Hava Kuvvetleri personeli, Burma ormanlarında Japon bir pilotun yer hizmetleri ile konuştuklarını anlayabilmek veya hedeflerini tanımlayabilmek için Japonca öğrenmeye ihtiyaç duyabilmiştir. Bu tür personellere sadece dinleme becerilerini geliştirmelerine yönelik kısa süreli ve yoğun bir eğitim verilmiştir.

Hutchinson ve Waters (1991, s. 6) da bu sahanın ortaya çıkışını II. Dünya Savaşı yıllarının sosyo-ekonomik koşullarına dayandırır. 1945 yılında II. Dünya Savaşı'nın sonlanması ile bilim, teknik ve ekonomide uluslararası düzeyde ciddi bir gelişme görülmüştür. Bu gelişme, teknoloji ve ticaret tarafından yönlendirilen bütünleşmiş bir dünya yaratmış; bu durum ise uluslararası bir dil talebini doğurmuştur. ABD'nin II. Dünya Savaşı'ndan güçlü bir ekonomi ile çıkması, İngilizcenin uluslararası önem kazanmasını sağlamış ve bu etki ile pek çok insan İngilizce öğrenmek istemiştir. Daha önceki dönemlerde İngilizceyi ya da başka dilleri öğrenmenin gerekçeleri açıkça tanımlanmamıştır. Ancak İngilizce, uluslararası ticaret ve teknoloji dili olarak kabul edilince yeni bir “öğrenici kuşağı” ortaya çıkmıştır. Bu kuşak, ihtiyaçları doğrultusunda dil öğrenmiştir: ürünlerini satmak isteyen iş insanları, alanlarına yönelik okuma yapmak isteyen teknisyenler, tıp alanındaki gelişmeleri takip etmek isteyen doktorlar, eğitim gördükleri alanlara yönelik ders materyallerini okumak isteyen öğrenciler vb.

Bu gelişmeler 1970'lerin başındaki petrol krizi ile hızlanmış, İngilizce daha etkin hâle gelmiştir. Zaman ve para sınırı nedeniyle uygun maliyetli, hedefleri açıkça tanımlanmış dil kursları oluşturulup İngilizcenin öğretimi üzerinde dünya çapında araştırmalar yapılmış; geleneksel dil eğitiminin “amaçsızlığı” ve “yavaşlığı” bir yana bırakılmıştır.

Brindley'e göre (1984) özel amaçlı İngilizce öğretimi, uluslararası kapsamda İngilizcenin ticaret, bilim ve teknoloji alanlarında bir iletişim aracı olmasıyla ortaya çıkmıştır. 1980'lerde dünyanın birçok yerinde özel amaçlı dil öğretimi ve mesleki dil öğretimi kurs tasarımlarında ihtiyaç temelli bakış açıları görülmektedir. Özel amaçlı İngilizcenin kökeni, öğrencilerin çeşitli disiplinlerle olan ilgileriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla

“hukuk İngilizcesi”, “otelcilik için İngilizce” veya “turist yönetimi için İngilizce” gibi alt dallar oluşmuştur (aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 51).

Hutchinson ve Waters’a göre (1991, s. 7-8) bu sahanın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir diğer unsur da dil bilim ve eğitim psikolojisindeki gelişmelerdir. Geleneksel dil bilim çalışmaları, dil bilgisi araştırmalarına odaklanırken sonraki çalışmalar gerçek iletişim ortamlarında dilin kullanım biçimlerine ve dilin farklı bağlamlardaki farklı kullanımlarına odaklanmıştır. Dil bilimsel yapıları aktarmanın yanı sıra öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanmak da önem kazandığı için eğitim psikolojisinin artan rolü göze çapmaktadır. Bu bağlamda elde edilen veriler İngilizce öğretimi kurslarına da yansımış, böylece öğrenci/öğrenme temelli dil kursları tasarlanmıştır.

Johns (2013, s. 7-18) özel amaçlı İngilizce çalışmalarının tarihçesini değerlendirirken “İlk Yıllar 1962-1981”, “Daha Yakın Geçmiş 1981-1990” ve “Modern Çağ 1990-2011” olmak üzere üç başlıktan söz etmektedir. Johns’a göre bu çalışmalar, II. Dünya Savaşı’nı izleyen yıllarda bilim ve teknoloji için İngilizcenin akademik bağlamlarda incelenmesiyle başlamıştır. Ders kitaplarının ve dergi makalelerinin dil bilimsel özelliklerinin sayılması veya bilimsel metinlerin cümle düzeyinde incelenmesi gibi betimsel geçerliliğe sahip ancak açıklayıcı gücü düşük araştırmalara bu ilk dönemde (1962-1981) rastlanmaktadır.

1981-1990 arasındaki ikinci dönemde ise “tür analizi” kavramının geniş çevrelerce kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu dönemde ihtiyaç değerlendirilmesi, teknoloji kullanımı, dil bilimsel ve söz bilimsel çalışmalar ön plana çıkmaktadır. 1990-2011 yılları akademik dergilerin sayıca arttığı, tür ve derlem çalışmalarının çoğaldığı, akademik tartışma ve metin analizlerinin yoğunlaştığı bir dönemdir.

1980’li yıllarda Krashen tarafından desteklenen “doğal” dil edinimi teorisi, dilin uygulamalı sonuçlara odaklanan yapısını desteklemektedir. Çünkü Krashen’in teorisi bir dili öğrenmenin en iyi yolunun, onu “anlamli” amaçlar için kullanmak olduğu üzerine kurulmuştur. Bu noktada özel amaçlı İngilizce öğretiminde uygulamaya yönelik çeşitli alt dallar ve özel öğretim yaklaşımları ortaya çıkmıştır: akademik amaçlı İngilizce, içerik ve dil entegreli öğrenme, içerik tabanlı öğretim ve görev tabanlı öğrenme vd. (aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 52).

1.4. ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİNİN TÜRLERİ

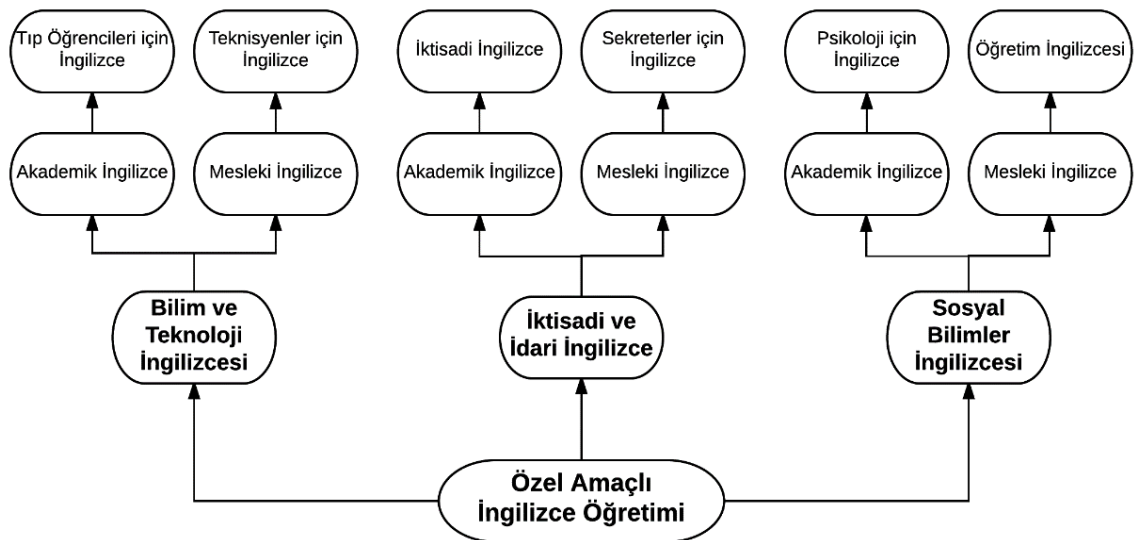
Özel amaçlı İngilizce öğretiminin türlerine dair sınıflandırmalara geçmişten günümüze bakıldığında araştırmacıların farklı bakış açılarıyla konuya yaklaştıkları görülmektedir. Konuyla ilgili en eski sınıflandırma Mackay ve Mountford (1978, s. 2) tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları üç başlık altında değerlendirilmiştir:

- İş (occupational) gereksinimleri için; uluslararası telefon görüşmeleri, sivil havacılık, pilotlar vb.
- Mesleki (vocational) gereksinimlere yönelik eğitim programları için; otel ve yemek hizmetleri personeli, teknik ticaret vb.
- Akademik/profesyonel eğitim amaçlarına yönelik çalışmalar için; mühendislik, tıp, hukuk vb.

Munby (1978, s. 55) ise bu sahayı iki ana başlık altında sınıflandırmıştır:

- Mesleki amaçlı İngilizce: Katılımcıların mesleki görevlerinin bir kısmında ya da tamamında gerekli olacak İngilizce.
- Eğitimsel ve akademik amaçlı İngilizce: Katılımcıların öğrenim yaşamlarının bir kısmında ya da tamamında gerekli olacak İngilizce.

Konuyla ilgili çok bilinen ve önemli sınıflandırmalarından biri de Hutchinson ve Waters'ın (1991, s. 17) "İngilizce Öğretiminin Ağacı" adlı şemasında tanımlanmaktadır.

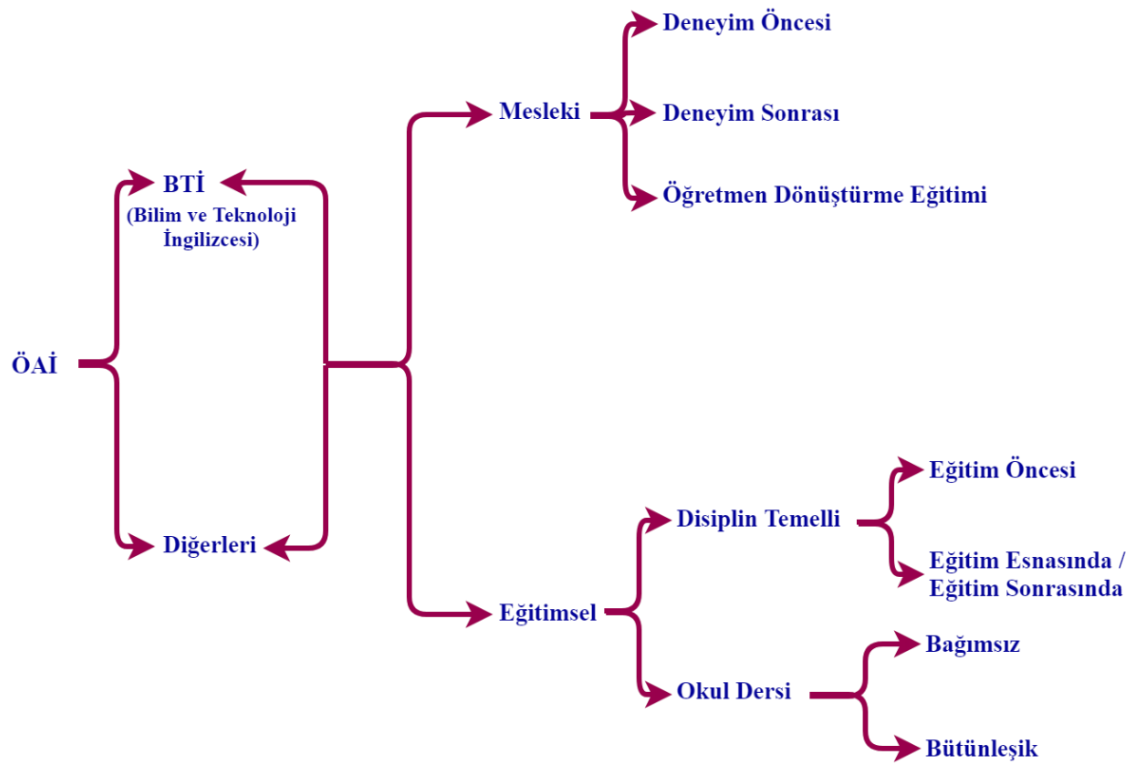


Şekil 1. Hutchinson ve Waters'ın "İngilizce Öğretim Ağacı" adlı şemasından uyarlanan özel amaçlı İngilizce sınıflandırması. (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 17).

Hutchinson ve Waters, ağacın köklerinde gösterilen “iletişim” ve “öğrenme”nin besleyici bir rol oynadığını belirtmektedirler. Özel amaçlı İngilizce öğretimi, İngilizce öğretiminin bir dalı olmakla birlikte ve bu sahada hedef duruma uygun bağlamların kullanılmasıyla tipik kullanımlar ortaya çıksa bile bu noktada “dil özel bir çeşidinin” öğretilmediğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre özel amaçlı İngilizcenin metodolojisi ve öğrencisi genel İngilizceden çok da farklı değildir. Dolayısıyla bu saha, “bir ürün değil, bir yaklaşım” olarak görülmelidir.

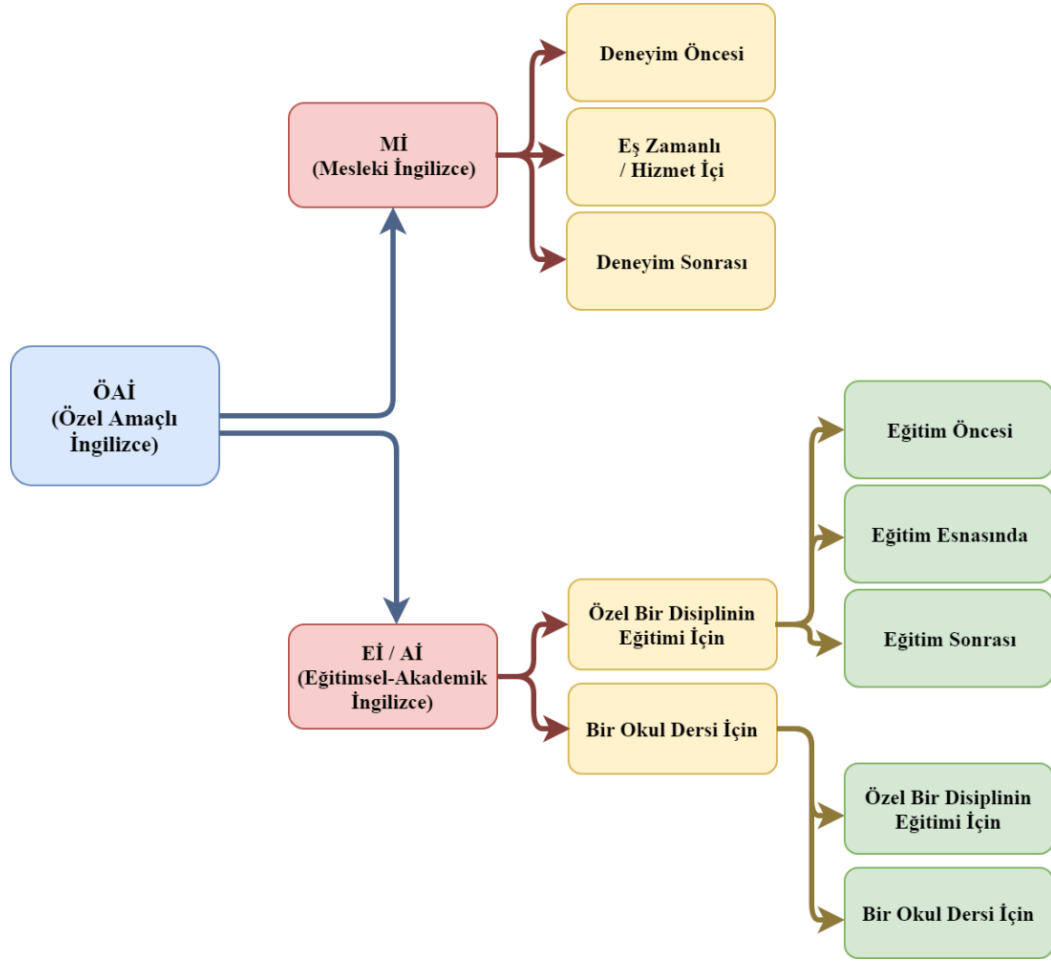
Hutchinson ve Waters, bu alanı kendi içinde üç başlıkla sınıflandırırken akademik İngilizce ve mesleki İngilizcenin çok kesin bir biçimde ayrılmasının zor olduğunu; öğrencilerin iş ve okul yaşamı arasındaki geçişlerinin bu ayrımı zorlaştırdığını belirtir.

Stevens (1977) sınıflandırmasını “mesleki” ve “eğitimsel” olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirmektedir. Burada dikkat çeken, her iki başlığın altında deneyim öncesi, deneyim sırasında, deneyim sonrasında gibi alt başlıklar kullanarak öğrencinin öğrenme periyodunun ve zamanının ayırıcı bir unsur olarak önemsenmesidir.



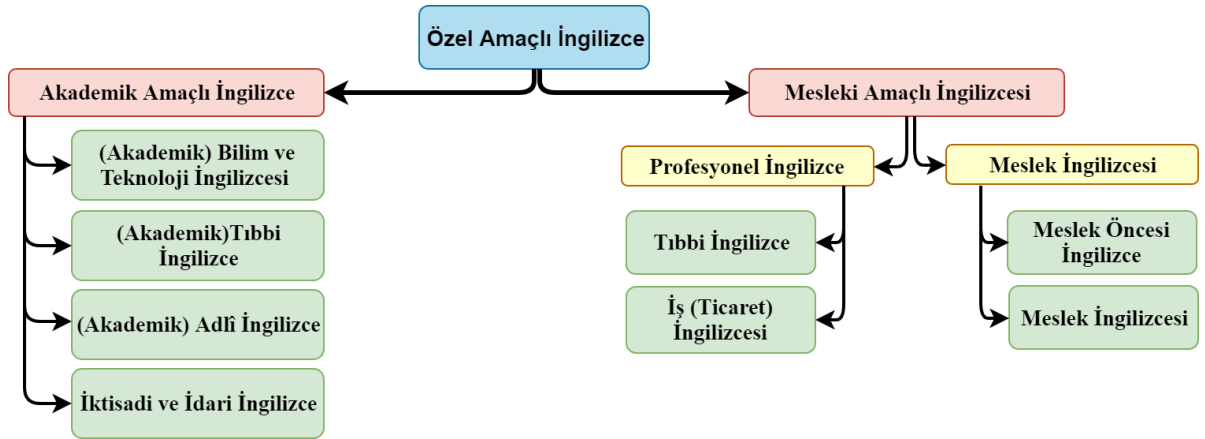
Şekil 2. Stevens’in özel amaçlı İngilizce sınıflandırması (Stevens, 1977, s. 156).

Robinson (1991, s. 3) da sınıflandırmasında öğrenme zamanını belirtmektedir:



Şekil 3. Robinson'un özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırması (Robinson, 1991, s.3).

Robinson'un (1991, s. 2) sınıflandırmasında dikkat çeken nokta, öğrencileri deneyimsizler (sahaya yeni gelenler) ve deneyimliler olarak ayırmasıdır. Alanlarında deneyimsiz öğrenciler "öğretici İngilizceye", deneyimli öğrenciler ise "uygulamalı İngilizceye" ihtiyaç duymaktadırlar. Her iki durumda da bu sahanın öğretmeni, kursun seviyesine ve özelliğine göre bir içerik hazırlamalı ve uygulamalıdır.



Şekil 4. “Profesyonel alanlara göre özel amaçlı İngilizce öğretiminin sınıflandırılması” (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998, s. 6).

Dudley-Evans ve St. John’un yukarıdaki sınıflandırmada akademik amaçlar için İngilizce öğretiminde bilim ve teknoloji İngilizcesini ana alt alan olarak kabul etmekle birlikte, tıbbi İngilizceyi ve adli İngilizceyi de önemli alt alanlar olarak vurgular. İktisadi ve idari İngilizce ise daha yakın zamanda ortaya çıkmış; finans, bankacılık, ekonomi, muhasebe sahalarıyla özellikle işletmecilikte -MBA programlarında- önem kazanmıştır.

Mesleki amaçlı İngilizce terimi akademik amaçlı olmayan İngilizceyi karşılar. Profesyonel İngilizce kursları, hâlihazırda söz konusu sahada profesyonel olarak çalışanlara yöneliktir. Örneğin tıbbi İngilizce kurslarının doktorlara yönelik olması gibi. Meslek İngilizcesi ise bir mesleğe hazırlanan öğrencilere ya da öğrenci adaylarına yöneliktir. Kendi içinde ikiye ayrılan bu kursların iki alt başlığının arasında şöyle bir ayrım vardır: Meslek İngilizcesi kursları belirli bir mesleğin eğitimi için gereklidir. Meslek İngilizcesi kursları ise iş bulma ve görüşme becerileri ile ilgilidir.

Kaynaklara bakıldığında tüm bu sınıflandırmaların yanı sıra genel İngilizce öğretimi ile özel amaçlı İngilizce öğretimi arasındaki farklılıkların da tartışıldığı görülmektedir. Hutchinson ve Waters (1991, s. 53), genel İngilizce ile özel amaçlı İngilizce öğretimi arasındaki farkın çok da derin olmadığını vurgulayarak temelde farklılığı yaratan durumun, özel amaçlı İngilizce öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarının daha çok göz önünde bulundurulması olduğunu belirtir. Bu bağlamda özel amaçlı İngilizcenin “bir ürün değil, öğrenci ihtiyaçlarına dayalı bir yaklaşım” olduğu yönündeki savlarını desteklemektedirler.

Baştürkmen (2006, s. 9) ise genel İngilizce öğretimini “a noktasından bilinmeyen bir hedefe doğru uzanmak”, özel amaçlı İngilizce öğretimini ise “öğrenenleri bilinen bir hedefe doğru hızlandıran pratik bir çaba” olarak tanımlamaktadır (aktaran Nabila, 2015, s. 13).

1.5. YABANCILARA TÜRKÇENİN ÖZEL AMAÇLI OLARAK ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

Türkçe, tarih boyunca Türklerle çeşitli vesilelerle ilişkileri olanlar; devlet idaresinde görevli; ticaret, misyonerlik ya da istihbarat faaliyeti yapmak isteyen yabancılar tarafından öğrenilmiştir.

Türkçenin yabancılarla öğretim tarihî süreçte kesin olarak ne zaman başladığı bilinmemekle beraber bazı kaynaklarda Uygur devleti dönemi işaret edilmektedir. Uygurlar öncesi dönem için Türkçenin yabancılarla öğretimi ile ilgili kesin bir bilgi henüz bulunmamaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s. 19).

Tarih boyunca farklı coğrafyalarda hâkimiyet gösteren, farklı milletlerle ilişkiler içerisinde bulunan Türklerin dilini yabancılarla öğretmek için çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Bu eserlerin bir kısmı, belirli uluslara yönelik hazırlanmış olup içeriklerinde ticari, askerî, politik ya da dinî söz varlığını ve dil bilgisi unsurlarını barındırmaktadır. Yine bu eserlerde hedef kitlenin öğrenme ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu, ana dillerinde alışık oldukları tertip ve düzene uyulduğu görülmektedir. Öğrencinin -kısmen de olsa- dikkate alındığı bu tarz kitapların modern öğretim yöntemleri bağlamında olmasa dahi Türkçenin özel amaçlı öğretimine örnek teşkil ettikleri söylenebilir.

Divânü Lugâti't-Türk (Türk Lehçeleri Sözlüğü): Türk sözlükçülüğünün bin yıla yaklaşan geçmişinde bilinen ilk sözlüğü Divânü Lugâti't-Türk olup pek çok farklı özelliği açısından da ilklerin eseridir. Eser, Türkiyat araştırmalarının seyrini değiştirmiş ve kendisinden önce aydınlatılamayan birçok konunun açıklığa kavuşmasını sağlamıştır (Akalin, 2017, s. 9). Karahanlı Türkçesi devrinde Kaşgarlı Mahmud tarafından 1072-1074'te hazırlanan Divânü Lugâti't-Türk, Türk lehçeleri ve ağızlarının özelliklerini kapsayan, dönemin söz varlığını ayrıntılarıyla ortaya koyan ansiklopedik bir sözlüktür. Eserde atasözü, deyim, şiir gibi folklorik ürünlere yer veren Kaşgarlı, bunu Türkçenin

anlam ve anlatım derinliğini ortaya çıkarmak için yaptığını ifade etmiştir. Divânü Lugâti't-Türk içeriğiyle Türkçenin de Arapça gibi zengin bir dil olduğunu göstermek için yazılmıştır (Akalin, 2008, s. 42-46). Eserin diğer hazırlanış amacı ise Türklerin Bağdat yönetiminde ve sarayında hâkimiyetlerinin artmasından ötürü Araplara siyasi işlerinde kullanabilecekleri Türkçeyi öğretmektir. “Pratik Türkçe öğretimi yanında edebî Türkçe öğretiminde ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretiminde de kullanılması amaçlandığından özel amaçlı Türkçe öğretimine de yöneliktir.” Eser, Arapların kolayca anlamaları amacıyla Arap sözlükçülük geleneğine göre sekiz bölüme ayrılmıştır (Bayraktar, 2003, s. 62). Bu yönüyle eserde hedef kitlenin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğunu söylemek mümkündür.

Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı): Esirü'd-din Ebû Hayyân tarafından 1312'de Kahire'de yazılan eser dil bilgisi ve sözlük bölümlerden oluşur. Eserde “pratik Türkçe öğretimini amaçlayan ticarî Türkçenin öğretimine hedeflendiği bölümlere de rastlanır.” (Bayraktar, 2003, s. 63).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü): Müellifi bilinmeyen bu eser; XV. yy'ın ilk yarısında muhtemelen Mısır'da yazılmış dil bilgisi ve sözlük bölümlerinden oluşan, alfabetik bölümlere ayrılmış, yaklaşık 2000 sözcük içeren bir sözlüktür. Ebu Hayyân'ın Kitabü'l-İdrak adlı sözlüğünden izler taşıyan bu eserde Ebu Hayyân da anılır. Bu eserdeki sözcükler günlük hayatta yöneliktir fakat dil bilgisi olarak temel düzeyden başlamaması sebebiyle ileri düzey ve akademik Türkçenin öğretimi amacıyla yazıldığı düşünülebilir (Akalin, 2017, s. 35; Bayraktar, 2003, s. 64).

Muhakemetü'l-Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırması): Ali Şir Nevâyî, 1499'da yazdığı bu eserinde Farsça ile Türkçeyi biçim bilgisel ve ses bilgisel açıdan karşılaştırmış, Arapçanın imla özelliklerine de değinmiş, ayrıca 100 civarında Türkçe sözcüğü Farsçadaki karışıkları açısından değerlendirmiştir. Nevâyî, eserini Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu kanıtlamak üzere yazmış, eserinde Türkçenin ve Farsçanın söz varlıklarını da karşılaştırmıştır. Bu sebeple Muhakemetü'l-Lugateyn'in sözlük niteliği taşıdığı söylenebilir ancak eser sözlük düzeninde yazılmamıştır (Akalin, 2017, s. 36). Eserde dil bilgisi çeviri yöntemi, tümevarım yöntemi ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkelerinden yararlanılmıştır. Dil bilgisi çeviri yöntemi edebî Türkçenin öğretimine

yöneliktir. Bu bağlamda Nevâyî'nin eserini edebî Türkçeyi kullanarak akademik amaçlı olarak yazdığı söylenebilir (Bayraktar, 2003 s. 65; İşcan, 2012, s. 15).

Codex Cumanicus (Kuman Kitabı): Eser, Türkçe-Farsça-Latine sözlük olup XIII. yüzyılın sonu ile XIV. yüzyılın başı arasında yazıldığı tahmin edilmektedir. İki bölümden oluşan sözlüğün ilk bölümü İtalyanlar, ikinci bölümü ise Almanlar tarafından yazılmıştır. XIII. Yüzyılda Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçakların söz varlığını ve folklorik ürünlerini içeren iki hacimli defterden ibaret Codex Cumanicus'un geniş bir bölümü sözlüktür. Araştırmalar, ilk defterin Venedikli ya da Cenevizli bir tacir veyahut İtalyan bir din adamı tarafından; ikinci defterin ise yazı çeşitliliği sebebiyle birkaç kişi tarafından yazıldığını ortaya koymaktadır. 2500 sözcüğü kapsayan eser; dil bilgisi kurallarını, Katolik ilahileri, İncil'den çevirileri, atasözlerini, bilmeceleleri içermektedir. Codex Cumanicus çok amaçlı olarak yazılmıştır. Hristiyanlığı yaymaya yönelik bölümler Türkçenin dinî amaçlı öğretimine, ticarete dair bölümler ticaret Türkçesi öğretimine, günlük hayatla ilgili sözcükleri içeren bölümler ise pratik Türkçe öğretimine hizmet etmektedir.

Eserin İtalyanca bölümünün yazılış amacı, İtalyan tüccarların Farsçayı ve Kıpçakçayı kullanabilmeleridir; çünkü o dönemde ticaret dili Farsça olan İlhanlılar ve ticaret dili Kıpçakça olan Altın Ordu Devleti ile ticaret yapan İtalyanlar hedef kitledir. Alman bölümü ise dinî amaçlı olup Kıpçaklara Hristiyanlığı, duaları, ilahileri, vaazları öğretmek amaçlı yazılmıştır.

Dolayısıyla bu eser Türkçenin özel amaçlı öğretimi için yazılmıştır (Akalin, 2017, s. 31; Argunşah ve Güner, 2015, s. 25; Bayraktar, 2003 s. 66; Güzel ve Barın, 2013, s. 26; İşcan, 2012, s. 16).

Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı): 1343'te Halil bin Muhammed el-Konevî tarafından yazılan bir sözlük ve dil bilgisi kitabıdır (Ercilasun, 2004, s. 390'dan aktaran Güzel ve Barın, 2013, s. 27). Araplara Türkçe öğretmek gayesi ile hazırlanan, Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça bölümlerinden oluşan sözlük 2000 civarı sözcüğü kapsar. Eser, günlük yaşama dair söz varlığı ile günlük konuşma Türkçesi öğretimine, ticarete yönelik söz varlığı ile de özel amaçlı Türkçe öğretimine yöneliktir (Akalin, 2017, s. 34; Bayraktar, 2003, s. 67).

Hilyetü’I-İnsân ve Halbetü’I-Lisân: İbni Mühennâ tarafından yazılan eser, Farsça-Türkçe-Moğolcanın temel özellikleri esas alınarak hazırlanmış bir sözlüktür. Bu çalışma eski Anadolu Türkçesi ile yazılmış yabancılara Türkçe öğreten tek eserdir. XIII. yüzyılın sonu ile XIV. yüzyılın başı arasında yazıldığı tahmin edilmektedir. 100’ün üzerinde Azeri Türkçesinde sanat ve tarım terimi içeren bu eserde dil bilgisi bölümü ve günlük hayata dair söz varlığı bulunmaktadır. Bu bağlamda eser pratik amaçlı Türkçenin ve edebî Türkçenin öğretimine hizmet etmektedir (Bayraktar, 2003, s. 68; Erkan, 1999, s. 218-219).

XVI. yüzyılda topraklarını üç kıtaya kadar genişleten Osmanlı İmparatorluğu’nun Avrupa devletleri ile siyasi, ticari ve ekonomik ilişkilerinde tercümanların önemli bir rolü vardır. Bu noktada karşımıza “dil oğlanları okulu” kavramı çıkmaktadır. İlk “dil oğlanları” okulu 1551 yılında Venedik Cumhuriyeti tarafından İstanbul elçiliğinde kurulmuştur. Bu okulların kuruluş amacı Osmanlı İmparatorluğu’nda diplomat veya tercüman olarak çalışacak görevlilerin Türkçe öğrenimlerinin küçük yaşlardan itibaren devletin kontrolünde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu okulların açılmasının temel amacı, dönemin koşulları gereği devlet ilişkilerinde oldukça kilit bir öneme sahip tercümanların ihanetlerini ortadan kaldırmaktır. Venedik Cumhuriyeti’nin açtığı ilk “dil oğlanları” okulundan yaklaşık yüz yıl sonra 1669’da Fransızlar, 1754’te Avusturyalılar, 1766’da Polonyalılar, 1814’te ise İngilizler onları takip etmiş ve İstanbul’da “dil oğlanları” okulu açmıştır. Bu okulların en önemli özelliği öğrencinin motivasyonunu ve öğrenilen dile ilgiyi artırmak ve sesletim çalışmalarında başarıyı yakalamak için küçük yaşlardan itibaren Türk dili ve kültürünün öğretimine başlanmasıdır. Bu okullarda dil bilgisi-çeviri yöntemi bağlamında edebî metinler kullanılıp düz varım yöntemi ile İstanbul’un günlük yaşamında diyalog alıştırmaları yapılmaktadır (Ağıldere, 2010). Bu okullarda öğrencilerin diplomat veya tercüman olma amacıyla yetiştirilmeleri bu okulları özel amaçlı dil öğretimi bağlamına dâhil eder.

Osmanlı Devleti’nin XVIII. yy’da dünya siyasetindeki önemli yeri İngiltere-Osmanlı ilişkilerinde de karşılığını bulmuştur. Bu yüzyılda resmi görevli, gazeteci, tüccar olarak Osmanlı topraklarına gelen İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla çeşitli kitaplar yazılmıştır. Yeşilyurt, konuyla ilgili çalışmasında İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış 16 eseri öğrencilere, turistlere, resmî görevlilere, tüccarlara ve gazetecilere yönelik olanlar şeklinde gruplandırmıştır. Bu eserlere daha yakından bakıldığında yazılış

amaçlarının tam olarak gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir (2015a; 2015b). Ancak yazarların eserlerin ön sözlerinde kitabın hedef kitlesini belirtmiş olmaları, her ne kadar onlara özel bir içerik sunmasalar da özel amaçlı Türkçe öğretiminin tarihî gelişimi bakımından dikkate değerdir:

A Grammar of the Turkish Language (Türk Dil Bilgisi): 1709'da Londra'da basılan bu eser Thomas Vaugan tarafından tüccarlara yönelik yazılmıştır. Kitapta; Türkçe dil bilgisi konuları, fonetik özellikler, Türk alfabesi, İngilizce-Türkçe sözlük ve örnek metinler bulunmaktadır. Eserin dikkat çeken özelliği hiçbir şekilde Arap harflerinin kullanılmaması ve bu sayede tüccarlara sesletim konusunda kolaylık sağlanmış olmasıdır (Güzel ve Barın, 2013, s. 54; Yeşilyurt, 2015a, s. 59).

A Grammar of the Turkish Language (Türk Dilinin Grameri): 1832'de Londra'da Arthur Lumley Davids tarafından diplomat, gezgin, tüccar ve öğrenciler için yazılmıştır. Eserde dil bilgisi, sözlük ve örnek metinler bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2015a, s. 71).

The Turkish Interpreter or a New Grammar of the Turkish Language (Türkçe Tercüman ya da Türk Dilinin Yeni Dil Bilgisi): 1842'de Londra ve Paris'te basılan bu eser tüccarlara ve dil meraklılarına yönelik olarak Charles Boyd tarafından yazılmıştır. Dil bilgisi ve sözlük bölümlerinin yanı sıra örnek metinlere yer verilmiştir (Yeşilyurt, 2015a, s. 73).

The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language (Türk Seferine Çıkan Askerlere Muhtasar Osmanlı Konuşma Dili Kılavuzu): 1855'te James William Redhouse tarafından Kırım Savaşı'nda Osmanlı ile ittifak hâlindeki İngiliz ordusunun Kırım Seferi'ne katılacak subayları için yazılmıştır. Dil bilgisi ve diyalog bölümlerinin yanında İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce bir sözlükten oluşur. Eser, askerî amaçlara yönelik yazılması sebebiyle dikkate değerdir (Tuncer, 2012, s.51).

An English and Turkish Dictionary, in two parts, English and Turkish and Turkish and English (Türkçe ve İngilizce Sözlük, 2 Kısım: Türkçe-İngilizce, İngilizce-Türkçe): 1857 yılında James William Redhouse tarafından hazırlanan, on bin sözcükten ve iki bölümden oluşan bir sözlüktür. Yazar, sözlüğü İngiliz subayları ve diğer Türkçe öğrencileri için hazırladığını belirtmiştir (Tuncer, 2012 s.51).

A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary (Diyalog ve Kelime Bilgisi ile Türkçenin Basit Transliterated Dil Bilgisi):

1877 yılında Edwin Arnold'un hazırladığı bu eser dil bilgisi ve sözlük bölümlerinden oluşmaktadır. Yazar, eserini siyasiler, gazeteciler, gezginler ve öğrencilere yönelik olarak yazdığını ifade etmektedir (Yeşilyurt, 2015a, s.96).

Elementary Grammar of the Turkish Language with a Few Easy Exercises (Türk Dilinin Temel Grameri: Kolay Alıştırma): 1877'de Londra'da Edwin Arnold'un yayımladığı eser; dil bilgisi, alıştırma ve sözlük bölümlerinden oluşmaktadır. Arnold, eserini Doğu'da İngiliz vatandaşlarının tercümana ihtiyaç duymadan Türkçe konuşabilmesi için yazmıştır. Türkçedeki “kaba” aksanları ve konuşma tarzlarını yumuşattığını” (Yeşilyurt, 2015a, s.103) belirten yazar için hedef kitlenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

Turkish Self -Taught or the Dragoman for Travellers in the East, Being a New Practical and Easy Method of Learning the Turkish Language: Abu Said tarafından 1877 yılında Londra'da yazılmıştır. Eserde hedef kitle, herhangi bir resmî vazifesi bulunmayan genel halk kitlesinden gezginler olarak belirtilmiştir (Şahin ve Yeşilyurt, 2017, s. 109).

A Practical Grammar Of the Turkish Language (Türk Dilinin Uygulamalı Bir Grameri): 1880'de Londra'da yayımlanan eser Charles Wells tarafından hazırlanmıştır. Avrupa'da konuşulan dillerde yazılmış Türkçe dil bilgisi kitaplarında uygulama ve alıştırmalara yer verilmediğinden yakınan Wells, bu ihtiyacı karşılamak üzere dil bilgisi, alıştırma ve Türkçe yazım kuralları bölümlerini içeren kitabını yazmıştır (Yeşilyurt, 2015a, s.28).

A Turkish Grammar, Containing also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life (Ordu, Deniz Kuvvetleri, Askerî Tatbikat, Diplomatik ve Sosyal Yaşam ile Bağlantılı Diyalog ve Terimler İçeren Bir Türk Dil Bilgisi): 1896 yılında Anton Tien tarafından Londra'da yayımlanan bu eser bir dil bilgisi kitabıdır. Eserin hedef kitlesi doğrudan belirtilmemiş olmakla beraber ithaf bölümünde “Majestelerinin ordusunun ve donanmasının subaylarına, eski Kırım günlerinin anısına” ibaresi dikkat çekmektedir. Dil bilgisi konularının ardından askerî, diplomatik söz varlığı ve diyaloglarıyla eser tamamlanmıştır (Tien, 1896). Buradan yola çıkarak eserin özel amaçlı dil öğretimine yönelik olduğu söylenebilir.

Ottoman Turkish Conversation Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi): 1907’de Londra’da basılan eser V. H. Hagopian tarafından yazılmıştır. Hagopian, Türk-İngiliz ilişkilerinde iletişim kaynaklı sorunlar çıktığını ve bu ihtiyacı karşılamak üzere Türkçenin bilgi ve uygulamaya dayalı öğelerinden hareket ederek eserini hazırladığını ifade etmektedir (Yeşilyurt, 2015a, s.151).

16. yüzyılda itibaren Türk-Alman ilişkilerinin gelişmesiyle Almanca konuşurlarının Türkçe öğrenmeye ilgi ve ihtiyaçlarında artış görülmüştür. Bu ihtiyacı karşılamak üzere çeşitli eserlerin yazıldığı görülmektedir.

Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türkî (Neueste Grammatik der Türkischen Sprache – Türkçenin En Yeni Grameri): Eser, askerî öğretmenlik vazifesi gereği İstanbul’da bulunan Teğmen Von der Berswordt tarafından hazırlanmış, 1839 yılında Berlin’de basılmıştır. Bu dil öğretim kitabının hazırlanmasında Osmanlı-Prusya ilişkilerinin önemi büyük olup kitap Alman askerlerine ve devlet görevlilerine Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Bununla beraber eserin içeriğindeki söz varlığı askerî ve siyasi değildir. Yazar, eserin önsözünde eserin hedef kitlesini “kendi kendine konuşma Türkçesi öğrenmek isteyen Avrupalı ziyaretçileri” olarak ifade etmiştir. Eserde Almanca ve Türkçenin dil özellikleri karşılaştırılmış; Türkçenin grameri, yazım özellikleri anlatılmıştır (Köse ve Özsoy, 2017, s. 34-46).

Türkçenin Çin Seddi’nden Adriyatik’e kadar geniş bir coğrafyada hüküm sürmesi, değişik zamanlarda ve çevrelerde öğrenilmesi sonucunu doğurmuştur. XX. yüzyıla geldiğimizde Türkiye’nin gezi, dinlenme, kültür, ticaret ve politika gibi pek çok açıdan yükselen bir değer olması ve özellikle bu yüzyılın ikinci yarısında Türkiye’den dış ülkelere verilen göçler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini bir sektör hâline getirmiştir (Johanson, 2002’den aktaran Güzel ve Barın, 2013, s. 21).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla Dil Devrimi bağlamında Türk Dil Kurumunun kurulması ve buna bağlı çalışmalarla birlikte Türkçe üzerine yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu ise 1950’li yıllardan sonra üniversitelerde ele alınmaya başlanmıştır. 1991 yılında SSCB’nin dağılmasıyla 5 bağımsız Türk cumhuriyetinin kurulması ve bu ülkelerle Türkiye’nin yakın ilişkiler kurması sonucu 1992 yılından itibaren binlerce öğrenci “Büyük Öğrenci Projesi” adı altında Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğrenmişlerdir.

Daha sonraki yıllarda pek çok üniversitede benzer öğretim merkezleri açılmıştır. Bununla birlikte yurt dışında açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaptıkları çalışmalarla dikkati çekmektedir. Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) tarafından 1999 yılında Türkoloji Projesi çerçevesinde dünyanın değişik ülkelerinde Türkçe ve Türkoloji eğitimleri verilmektedir Barın ve Güzel 2013, s. 17-18; İşcan, 2012, s. 19-20).

Ulaşılabilen kaynaklarda görüldüğü kadarıyla Türkçenin özel amaçlı öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları içerisinde oldukça geri planda kalmıştır. Zaman zaman üniversiteler bünyesindeki çeşitli Türkçe öğretim merkezlerinde ihtiyaç doğrultusunda sınırlı sayıda yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi kursları açılmaktadır. Ancak bu kursların programları, kullandıkları yöntemler ve materyalleri değişken ve kurumsal düzeydedir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülen Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı (KATİP) kapsamında değişik ülkelerden Türkiye'ye gelen diplomat, asker, akademisyen, medya çalışanı, araştırmacı, kamu personeli, çevirmen ve hukukçu olarak görev yapan kursiyer, 10 aylık bir Türkçe eğitiminden geçmektedir. Proje özel amaçlı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmelidir. Türkçe öğretimiyle birlikte kültürel ve akademik faaliyetler de barındıran KATİP programından, ilk olarak 2014-2015 yıllarında 15 ülkeden 15 kursiyer, 2015-2016'da 26 ülkeden 26 kursiyer, 2016-2017'de 15 ülkeden 15 kursiyer, 2018-2019'da ise 30 ülkeden 40 kursiyer yararlanmıştır. Kursiyerler İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi bünyesinde eğitim almaktadırlar (Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı (KATİP) 2016-17 Dönemi Başladı, 2006).

Yunus Emre Enstitüsünün yurtdışında bulunan Türk Kültür Merkezlerinde genel Türkçe kurslarının yanında özel amaçlara yönelik “İş Türkçesi”, “Çocuklara Türkçe Öğretimi”, “Edebî Çeviri”, “Basın ve Medya Türkçesi” gibi kursları da bulunmaktadır (Çangal ve Yörüsün, 2017, s. 2690).

Türkçenin özel amaçlı olarak öğretimi çalışmaları henüz emekleme aşamasındadır. Bu konudaki çalışmalar sınırlı sayıdadır. Çalışmalara bakıldığında Türkçenin akademik amaçlı öğretimi üzerine eserler verildiği görülmektedir. Bunun temel sebebi son yıllarda Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) koordinasyonunda Türkiye

Bursları kapsamında ülkemizde lisans, yüksek lisans, doktora eğitimi alan yabancı öğrencilerin artan akademik Türkçe ihtiyaçlarıdır. Genel amaçlı Türkçe öğretimi kurslarını bitiren yabancı öğrenciler, lisans ve lisansüstü eğitimlerinde zorlanmaktadır. Bu kapsamda 2017-2018 öğretim yılı itibariyle ülkemizde üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerindeki genel amaçlı Türkçe öğretim programlarına devam eden öğrenciler 140 saatlik akademik Türkçe eğitimi de almıştır. Öğrencilerin alanlarına yönelik söz dağarcıklarını artırarak kurs bitiminde akademik dil becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Katip, 2016).

Son yıllarda özel amaçlı dil öğretimi ihtiyacının ortaya çıkmasıyla hazırlanmış eserler şunlardır:

İzmir Yabancılar için İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi (Günay, D., Şen, E., 2015): Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik mesleki bir dil öğretim setinin ilk kitabı olarak tasarlanmıştır. C1 düzeyinde Türkçe bilen, iktisadi ve idari bilimler sahasında akademik eğitim alan/alacak yabancı öğrenciler hedef kitle olarak belirlenmiştir. 14 üniteden oluşan kitabın üniteleri “Dünya ve Türkiye”, “İş Dünyası”, “Ekonomi ve Sektör”, “Dış Ticaret”, “Kamu Yönetimi” gibi adlar taşımakta; ilgili sahaya yönelik metinler, dinleme kayıtları ve terimler içermektedir. Kitabın ön sözünde bu kitabın farklı ülkelerde, programlarda ve gruplarda uygulanabileceği; öğrenci gereksinimlerine göre ilave materyaller kullanılması gerekebileceği belirtilmiştir.

Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I (Anlama) (Parlak vd., 2017); **Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe II (Yazma)** (Parlak vd., 2017): Ülkemizde lisans, yüksek lisans ve doktora yapacak yabancı öğrencilerin akademik düzeyde anlama, yazma ve akademik söz varlığını geliştirme amacıyla sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanından seçilmiş metinlerden oluşan bu kitaplar Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanlarınca hazırlanmıştır. Bu çalışma YTB tarafından desteklenmiştir. Kitaplar, otantik metinlerden ve kurgusal makalelerden oluşmaktadır. Kitabın ön sözünde öğrencilerin özel amaçlı kurslara dâhil olmadan, bireysel olarak kendilerini bu kitaplarla geliştirebilecekleri ifade edilmiştir.

Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 (Yılmaz vd., 2018), **Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2** (Yılmaz

vd., 2018), **Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3** (Yılmaz vd., 2018): Kültür Sanat Basımevi tarafından yayımlanan bu kitap seti, lisans ve lisansüstü eğitim gören yabancı öğrencilerin farklı alanlardaki temel söz varlığını öğrenmelerini amaçlamaktadır. Öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinliklerini ve çeşitli disiplinlere yönelik makaleleri içeren bu setteki her kitap 8 üniteden oluşmaktadır.

Yabancılar için Kitle İletişim ve Basın Türkçesi (Arapça Açıklamalı ve Uygulamalı) (Polat, 2018): Eserin hedef kitlesi, ana dili Arapça olup iletişim ve basın Türkçesi öğrenmek isteyen öğrencilerdir. Giriş bölümünde Türkçe dil bilgisi konuları Arapça anlatılmıştır. İçerikteki metinler, iletişim ve basın Türkçesini yakından ilgilendirebilecek konulardan seçilmiş; basitten karmaşığa sınıflandırılmıştır. Metinlerde geçen yeni Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları metinlerden sonra verilmiştir. Eserin bitiminde Türkçe-Arapça sözlük bulunur. Kitaba ayrıca alana özgü söz varlığını içeren bir sözcük listesi de eklenmiştir.

Türkçenin özel amaçlı öğretiminin tarihçesine bakıldığında Divânü Lugâti't-Türk'ten başlayarak günümüze kadar gelen süreçte değişen ihtiyaçlara, Türkçenin ve Türklerin dünyayla girdiği ekonomik, siyasi, askerî, jeopolitik ilişkilerin sonuçlarına bağlı olarak artan bir özel amaçlı dil öğretim talebinden bahsedilebilir. Ancak İngilizcenin ya da diğer dillerin özel amaçlı öğretimi ile ilgili çalışmalarla kıyaslandığında, Türkçenin özel amaçlı öğretimi ile ilgili teorik ve pratik çalışmaların son derece az olduğu görülür. Özellikle bu konu üzerine yapılan akademik çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır. Özel amaçlı dil öğretimi çalışmaları, akademik dil öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Tezimize konu ettiğimiz “iş Türkçesi”ne yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Özel Amaçlı Olarak Yazılmış Kitaplar					
Kitabın Adı	Yazarı	Yazılış Tarihi ve Yeri	Hedef Kitle	Yazılış Amacı	İçeriği
Divânü Lugâti't-Türk (Türk Lehçeleri Sözlüğü)	Kaşgarlı Mahmud	1072-1074, Bağdat (?)	Arapça ve Türkçe konuşurları.	Türkçenin de Arapça gibi zengin bir dil olduğunu göstermek, Araplara Türkçe öğretmek; pratik Türkçe öğretimi yanında edebî Türkçe öğretiminde kullanılmak; siyasi ticari Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, ansiklopedik sözlük, folklorik malzeme.
Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)	Esirü'd-din Ebû Hayyân	1312, Kahire	Tüccarlar.	Pratik Türkçenin ve ticari Türkçenin öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.
Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)	Bilinmiyor.	15. yy, Mısır (?)	Orta düzeyde Türkçe konuşurları.	Günlük hayata dair Türkçenin öğretimi, ileri düzey ve akademik Türkçenin öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.
Muhakemetü'l-Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırması)	Ali Şir Nevâyî	1499, Çağatay sahası.	Farsça ve Türkçe konuşurları.	Edebî Türkçeyi kullanarak akademik amaçlı Türkçenin öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.
Codex Cumanicus (Kuman Kitabı)	İtalyanlar (?), Almanlar (?)	13. yy'ın sonu – 14. yy'ın başı, Kırım (?).	İtalyan tüccarlar, Alman din adamları ve Kıpçaklar.	İtalyan tüccarlara Farsça ve Kıpçakçayı öğretmek; Kıpçaklara Hristiyanlığı öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük, folklorik malzeme.
Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî (Türkçe, Farsça ve Moğolcannın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)	Halil bin Muhammed el-Konevî	1343, Mısır.	Arapça konuşurları.	Günlük konuşma Türkçesi ve ticari Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük.
Hilyetü'l-İnsân ve Halbetü'l-Lisân	İbni Mühennâ	13. yy'ın sonu – 14. yy'ın başı, Meraga veya Bağdat. (?)	Arapça konuşurları.	Pratik Türkçenin ve edebî Türkçenin öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.
A Grammar of the Turkish Language (Türk Dil bilgisi)	Thomas Vaugan	1709, Londra.	İngilizce konuşuru tüccarlar.	Ticari Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük, fonetik özellikler.

A Grammar of the Turkish Language (Türk Dilinin Grameri)	Lumley Davids	1832, Londra.	İngilizce konuşuru diplomat, gezgin, tüccar ve öğrenciler.	Ticari, siyasi ve pratik Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük.
The Turkish Interpreter or a New Grammar of the Turkish Language (Türkçe Tercüman ya da Türk Dilinin Yeni Dil bilgisi)	Charles Boyd	1842, Londra ve Paris.	İngilizce konuşuru tüccarlar.	Ticari Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük.
The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language (Türk Seferine Çıkan Askerlere Muhtasar Osmanlı Konuşma Dili Kılavuzu)	James William Redhouse	1855, Londra.	İngiliz ordusunun Kırım Seferi'ne katılacak subayları.	Askerî amaçlarla Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük.
An English and Turkish Dictionary, in Two parts, English and Turkish and Turkish and English (Türkçe ve İngilizce Sözlük, 2 Kısım: Türkçe-İngilizce, İngilizce-Türkçe)	James William Redhouse	1857, Londra.	İngiliz subayları ve diğer Türkçe öğrencileri.	Askerî genel amaçlarla Türkçe öğretmek.	Dil bilgisi, sözlük.
A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary (Diyalog ve Kelime Bilgisi ile Türkçenin Basit Transliterated Dil bilgisi)	Edwin Arnold	1877, Londra.	İngilizce konuşuru siyasiler, gazeteciler, gezginler ve öğrenciler.	Pratik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.
Elementary Grammar of the Turkish Language With a Few Easy Exercises (Türk Dilinin Temel Grameri: Kolay Alıştırma)	Edwin Arnold	1877, Londra.	Gezgin İngiliz vatandaşları.	Pratik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.
Turkish Self-Taught or the Dragoman for Travellers in the	Abu Said	1877, Londra.	Herhangi bir resmî vazifesi bulunmayan	Pratik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, sözlük.

East, Being a New Practical and Easy Method of Learning the Turkish Language			İngiliz gezginler.		
A Practical Grammar of the Turkish Language (Türk Dilinin Uygulamalı Bir Grameri)	Charless Wells	1880, Londra.	İngiliz vatandaşları.	Uygulama ve alıştırmalarıyla İngilizlere özel genel Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, yazım kuralları.
A Turkish Grammar, Containing also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life (Ordu, Deniz Kuvvetleri, Askerî Tatbikat, Diplomatik ve Sosyal Yaşam ile Bağlantılı Diyalog ve Terimler İçeren Bir Türk Dil Bilgisi)	Anton Tien	1896, Londra.	İngiliz ordusunun ve donanmasının subayları.	Genel Türkçenin yanı sıra askerî, diplomatik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, söz varlığı.
Ottoman Turkish Conversation Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi)	V. H. Hagopian	1907, Londra.	İngiliz diplomatlar, siyasiler.	Siyasi, diplomatik ve genel iletişim amaçlı Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi.
Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türkî (Neueste Grammatik der türkischen Sprache – Türkçenin En Yeni Grameri)	Von der Berswordt	1839, Berlin.	Alman askerleri ve devlet görevlileri; Almanca konuşuru gezginler.	Genel Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi.
İzmir Yabancılar için İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi	D. Günay, E. Şen.	2015, İzmir.	İktisadi ve idari bilimler sahasında akademik eğitim alan/alacak yabancı öğrenciler	Akademik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, metinler, alıştırmalar, ses kayıtları, sözcük listesi.
Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I, II.	H. Parlak vd.	2017, Ankara.	Sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanında lisansüstü	Akademik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, metinler, alıştırmalar, ses kayıtları, sözcük listesi.

			eğitim alacak yabancı öğrenciler.		
Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, 2; Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 1	E. Yılmaz vd.	2018, İstanbul.	Sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanında lisansüstü eğitim alacak yabancı öğrenciler.	Akademik Türkçe öğretimi.	Dil bilgisi, makaleler, alıştırılmalar, ses kayıtları, sözcük listesi.
Yabancılar için Kitle İletişim ve Basın Türkçesi (Arapça Açıklamalı ve Uygulamalı)	H. Polat	2018, İstanbul.	Arapça konuşuru iletişim uzmanları ve basın mensupları.	Kitle iletişim ve basın Türkçesi öğretimi.	Dil bilgisi, metinler, alıştırılmalar, ses kayıtları, sözcük listesi.

Tablo 1. Türkçenin yabancılar için öğretiminde özel amaçlı olarak yazılmış kitaplar.

1.6. ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİNDE KURS TASARIMI

Günümüz dünyasında küreselleşmenin ve teknolojinin etkisiyle dil öğretimi gerek akademide gerekse iş çevrelerinde önemli bir unsur hâline gelmiştir. Küreselleşme, öğrencilere istedikleri akademik ve mesleki hedef düzeylerinde gerekli beceri, tür ya da dil imkânlarını sağlarken pek çok zorluklar da çıkarmaktadır. Bu noktada özel amaçlı dil uygulayıcıları öğrencilere etkili öğrenme ortamları sunmalıdır (Laurence, 2018, s. 69).

Özel amaçlı dil öğretimi, belirli sayıda öğrencinin belirli ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu için kurs tasarımı oldukça önemlidir. Genel amaçlı dil öğretiminin kursu, ders kitapları ve resmî müfredatla önceden belirlenmişken özel amaçlı dil öğretiminin ders tasarımını kendisinin oluşturması gerekir ve kurs tasarımı onun iş yükünün önemli bir parçasıdır (Hutchinson ve Waters, 1991, s.21).

Araştırmalar göstermektedir ki özel amaçlı dil kursları ihtiyaç temellidir. İhtiyaç analizlerinden elde edilen verilerin kursun içeriğine aktarılması önemlidir. Woodrow (2018) ihtiyaçların ders programına aktarılmasında izlenebilecek yolu aşağıdaki şekilde belirtmiştir:



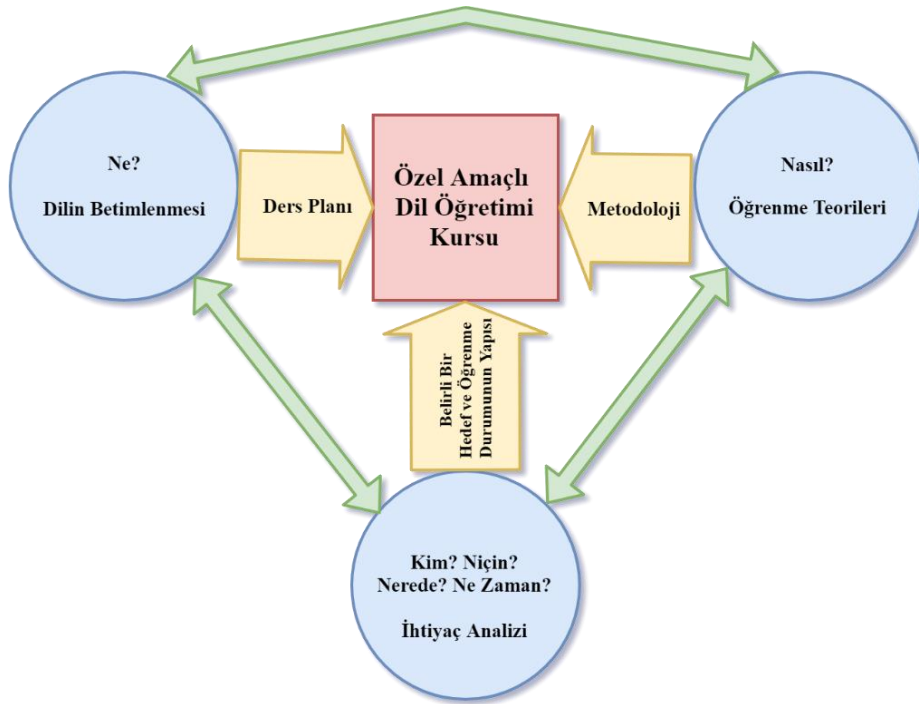
Şekil 5. “Kurs tasarımında ihtiyaç analizi adımları” (Woodrow, 2018, s. 57).

Kurs tasarımında ders programı oluşturma, materyal oluşturma, sınıf öğretimi ve değerlendirme aşamaları önceden planlanır. Özel amaçlı dil kursu tasarlanırken şu soruların yanıtlarının bilinmesi gereklidir:

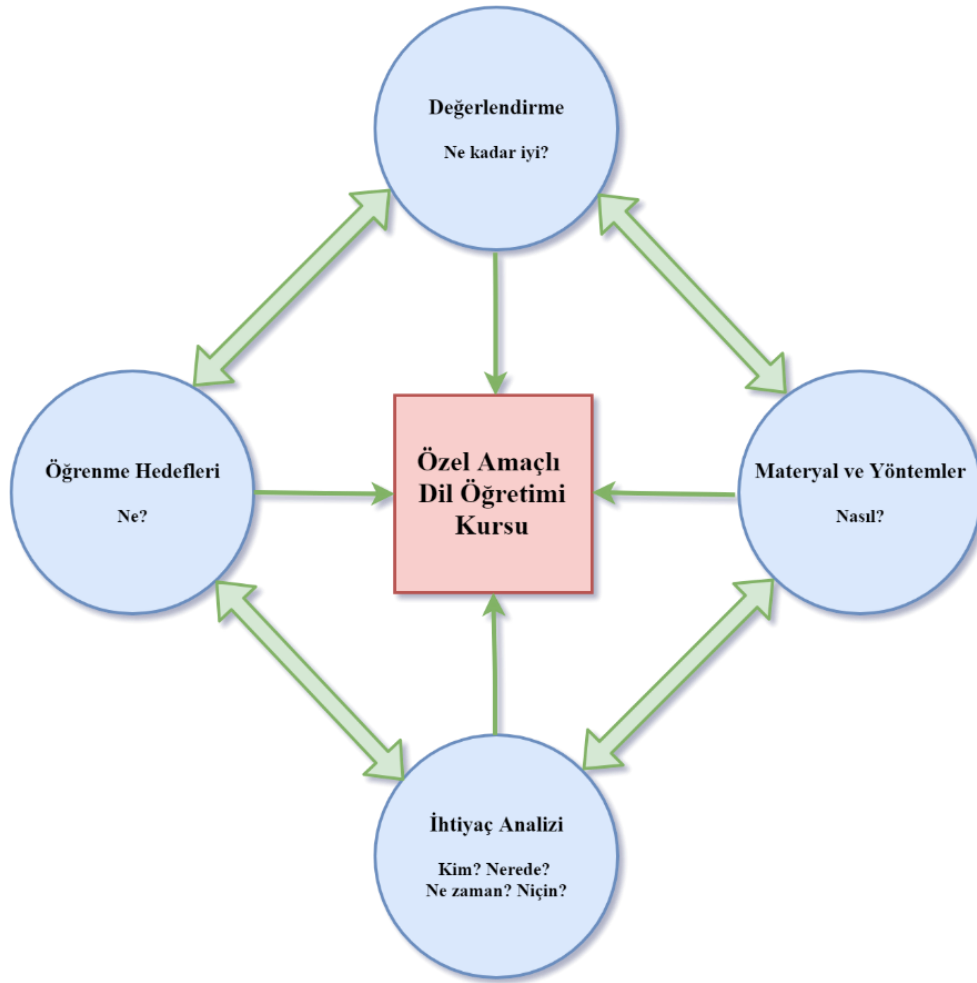
- Öğrenciler niçin öğrenmek istiyorlar?

- Kurs sürecine kimler (öğrenci, öğretmen, sponsor, denetçi) dâhil olacak?
- Öğrenme nerede gerçekleştirilecek?
- Öğrenme, ne zaman ve ne kadar süre ile ne sıklıkla gerçekleştirilecek?
- Öğrencilerin dilin hangi açılarını öğrenmeye ihtiyacı var? Öğrencilerin ulaşmaları gereken yeterlik seviyesi nedir? Hangi konu alanlarına ihtiyaç duyulmaktadır?
- Kurs hangi öğrenme teorisi üzerine temellendirilecektir? Kursta hangi metodolojiden yararlanılacaktır? (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 21).

Hutchinson ve Waters (1991, s. 22) kurs tasarımında “dilini betimlenmesi, öğrenme teorileri ve ihtiyaç analizi”nin önemine değinmiş ve bunların arasındaki bağlantıya değinmiştir. Laurence (2018, s. 75) ise kurs tasarımında Hutchinson ve Waters ile benzer noktalara dikkat çekerken, “ihtiyaç analizi, öğrenme hedefleri, materyal ve yöntemler, değerlendirme”yi özel amaçlı dil öğretiminin dört temel ögesi olarak belirlemiştir:



Şekil 6. Hutchinson ve Waters’ın “özel amaçlı dil öğretimini etkileyen faktörler” şeması (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 22).



Şekil 7. “Özel amaçlı dil öğretiminin dört temel ögesi” (Laurence, 2018, s. 75).

1.6.1. Özel Amaçlı Dil Öğretimi Kurs Tasarımının Öğeleri

1.6.1.1. İhtiyaç Analizi

Özel amaçlı dil öğretimi kursları; belirli dil öğrencilerinden oluşan gruplara, onların işyerlerine, mesleklerine ya da bilimsel disiplinlerine yönelik iletişim ve dil becerileri kazandırmaya yöneliktir. Bu kurslar, özel hedefleri gerçekleştirmeye odaklandığından kurs tasarımcılarının hareket noktası öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Böylelikle kursun içeriği belirli konular ve beceriler ile özelleştirilebilir. Bununla birlikte “ihtiyaç analizi” kurs tasarımının farklı bileşenlerine uygulanan bir dizi analizi içeren şemsiye bir terimdir; bu yüzden ihtiyaç analizine çok geniş bir çerçeveden bakmak

gereklidir. Bu analizler kursun başlangıcından sonuna dek uygulanabilen, inceleme konusu ve yöntemi değişebilen, kurs tasarımına önemli ölçüde yön veren niteliktedir.

İhtiyaç analizi sahasında farklı araştırmacılar farklı noktalara odaklanmakla birlikte pek çok uzman şu analiz tiplerini ihtiyaç analizinin temel bileşenleri olduğu konusunda birleşir:

1. Hedef durum analizi (target situation analysis): Öğrencilerin mesleki veya akademik ortamlardaki dil gereksinimlerini belirlemeye odaklanan ihtiyaç analizi türüdür (Robinson, 1991, s. 8). Örneğin: Rapor yazmayı öğrenmek zorundayım.

2. Öğrenme durum analizi (learning situation analysis): Öğrencilerin “neyi” öğrenmek istediklerini yine öğrencilerin bilişsel ve duygusal tepkilerinden hareketle belirlemeye odaklanan ihtiyaç analizidir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 124) Örneğin: Grup çalışmasından nefret ediyorum.

3. Şimdiki durum analizi (present situation analysis): Öğrencilerin dil, beceri ve öğrenme deneyimlerindeki güçlü ve zayıf yönleri daha kursun başında tespit etmeye odaklanan ihtiyaç analizi türüdür (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 124). Örneğin: İkna edici cümleler yazmakta zorlanıyorum.

4. Araç analizi (means analysis): Kursun gerçekleştirileceği ortamdaki fiziksel ve kültürel koşulları göz önünde bulundurarak sağlıklı bir kurs oluşturmaya odaklanan ihtiyaç analizi türüdür (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 124). Örneğin: Dünyanın her yerinde otel personeli benzer dil ihtiyaçları sahipken bu personellerin buldukları farklı koşullar dil öğrenme süreçlerini tamamıyla etkiler.

İhtiyaç analizi, özel amaçlı dil öğretiminde ders-tasarım döngüsünün ilk adımıdır ve hedeflenen iletişimsel durumlarda öğrencilerin ihtiyaçlarının sistematik analizini ifade eder. Öğrenici başlangıçta hedeflenen becerilerden yoksundur. Kurslar, öğrencilerin bu tür eksikliklerini gidermek üzere kurgulanır. Öğrencilerin acil ihtiyaçlarını keşfetmek için “şimdiki durum analizi” yapılabilir. Bunların hedef ihtiyaçlardan farklı olması muhtemeldir (Woodrow, 2018. s. 47).

Başlangıçta ihtiyaç analizleri, kurs öncesi basitçe hedef durumda öğrencinin ihtiyaç duyabileceği dil yeterliklerine odaklanırken yıllar içerisinde içerik, yaklaşım ve yöntem bakımından geliştirilmiştir.

1970’lerde Avrupa Konseyi’nin Avrupa dillerinin ihtiyaçlarını tespit ettirmek istemesiyle ihtiyaç analizleri ortaya çıkmıştır. “Hedef durum analizi” olarak adlandırılan bu ilk çalışmalar belirli alanlarda dilin işlevlerini tespit etmeye yöneliktir. İş İngilizcesi için, ticari bir raporun söz varlığı ve dilinin analiz edilmesi bu tür analizlere örnek verilebilir. Bu düşünceyle “ihtiyaçların” kurs tasarımında sistemli olarak nasıl yararlı olabileceğini araştıran John Munby, “İletişimsel İhtiyaç İşlemcisi (CNP)” adını verdiği, metin tabanlı bir analiz modeli geliştirmiştir. Bu modelde içerik, dilin çeşitleri, tutum, amaç, bağlam ve konuşucu gibi değişkenler önemlidir. Kurs tasarımcısı, özel amaçlı dil öğretimi kurs tasarımında oldukça etkili olmuş bu modelden ihtiyaç analizini hazırlarken önemli ölçüde yararlanabilir. Bununla birlikte bu model karmaşıktır ve uygulamada zorluklar çıkarabilmektedir (Woodrow, 2018. s. 48).

İhtiyaç analiziyle ilgili ilk çalışmalar genellikle hedef durumda dilin kullanımına yöneliktir. Bu günümüzde belirli bağlamlardaki tür çalışmaları, söylem analizleri ve derlem kullanımıyla devam etmektedir. Hutchinson ve Waters (1987) hedef durumdaki söylemden ziyade öğrenciyi odağa alan ilk araştırmacılarıdır. Robinson (1991) öğrencilerin kurs başlangıcında dil yeterliği açısından nerede olduğunu tespit etmek için “şimdiki durum analizi”ni tanımlamıştır. Hutchinson ve Waters (1987) “eksikliklerin (fark) analizi” ile hedef durum ve şimdiki durumdaki beceriler arasındaki farka odaklanmıştır. Öğrencilerin pedagojik gereksinimlerini vurgulayan West (1994) ise özel amaçlı dil öğretimi kurslarında öğrenme stratejilerinin önemine dikkat çekmiştir. Fakat öğrencilerin istekleri -öğrencilerin farkındalık düzeylerinden dolayı- her zaman hedef durumdaki ihtiyaçlarıyla örtüşmeyebilir. Bunlara ek olarak ihtiyaç analizinde personel, ders materyalleri, kaynaklar, sınıflar gibi “sınırlılıklar” da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum “araç analizi” (Halliday, 1994) olarak da tanımlanır (aktaran Woodrow, 2018. s. 48).

Chambers’e göre (1980) ihtiyaç analizi, hedef durumdaki iletişimsel ortamların analizinden hareket ederek iletişimsel gerekliliklerin tespitidir ve bu yüzden hedef durum analizi olarak adlandırılmalıdır (aktaran Baştürkmen, 2010, s. 18).

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 125) günümüzdeki farklı yaklaşımlara göre ihtiyaç analizini şu şekilde tanımlamıştır:

A. Öğrenciler hakkında mesleki bilgi: Öğrencilerin hedef durumda kullanacağı İngilizceye yönelik görev ve etkinliklerin tespiti – “hedef durum analizi (target situation analysis) ve hedeflenen ihtiyaçlar (objective needs)”.

B. Öğrenciler hakkında kişisel bilgi: Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin, kültürel durumlarının, kursa katılım nedenlerinin ve kurstan beklentilerinin tespiti – “istekler (wants), sebepler (means) ve öznel gereksinimler (subjective needs)”.

C. Öğrencilerin İngilizce dil bilgileri: Öğrencilerin şimdiki beceri ve dil kullanım düzeylerinin tespiti – “şimdiki durum analizi (present situation analysis)”. (D maddesini belirlememizi sağlar.)

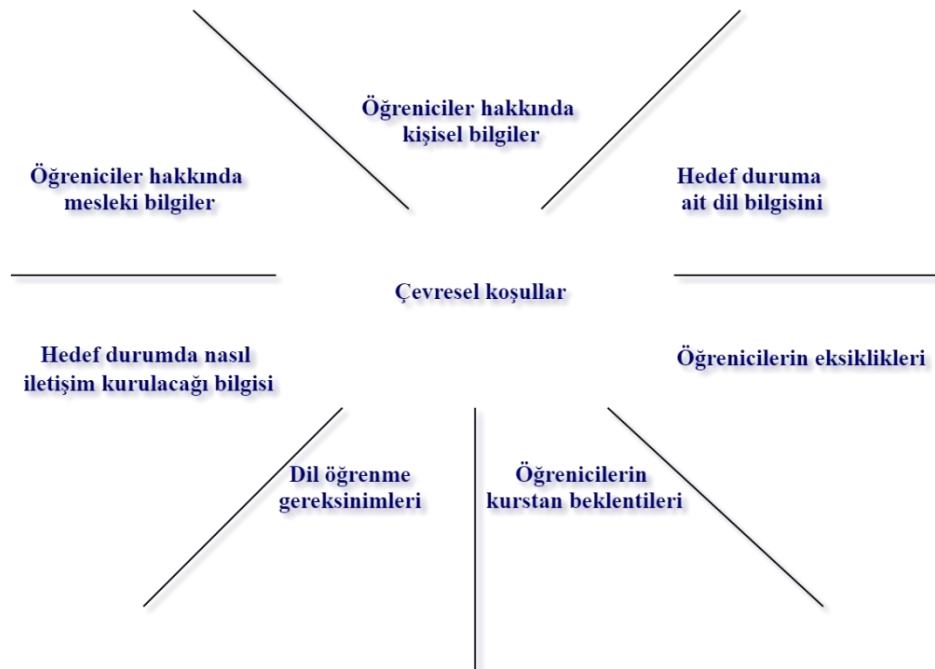
D. Öğrencilerin eksikleri: C maddesi ile A maddesi arasındaki farktır – “eksiklikler (lacks)”.

E. Dil öğrenme bilgisi: D maddesinde anılan dil ve becerileri etkili olarak öğrenme yollarıdır – “öğrenme gereksinimleri (learning needs)”.

F. A maddesi ile ilgili olarak mesleki iletişim bilgisi: Hedef durumda dilin ve becerilerin nasıl kullanıldığının tespitidir – “dil bilimsel analiz (linguistic analysis), söylem çözümlemesi (discourse analysis), tür (genre analysis) analizi.”

G. Kurstan ne beklendiğidir.

H. Kursun nasıl yapılacağı bilgisi: Araç analizi (means analysis).



Şekil 8. “İhtiyaç analizinin bileşenleri” (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 125).

Yukarıda adı geçen ihtiyaç analizi yaklaşımlarından kesit analizi (register analysis), tür analizi (genre analysis) ve söylem çözümlemesi (discourse analysis) özel amaçlı dil öğretiminde dilin tanımlanması ve buna bağlı materyallerin oluşturulmasına temel olması açısından önemlidir.

Özel amaçlı dil öğretiminde dil bilimsel analizlerin gelişimindeki yaklaşımlar, sadece yöntem düzeyinde kalmamış, aynı zamanda kullanılacak dile ve onun betimlenmesine yönelik de olmuştur. Kesit analizlerinin geri planında, kursların öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanması ve böylelikle kursların pedagojik temeller üzerine kurulması vardır. İlk kesit analizi çalışmaları Barber, Ewer ve Hughes-Davies, P. Strevens ve J. Swales tarafından 1960 ve 1970’li yıllarda teknik ve bilimsel İngilizcenin söz varlığını ve dil bilgisel özelliklerini tespit etmek için uygulanmıştır. Kesit analizini Swales (1988) “leksikoistatistik (lexicostatistics)”, Robinson (1991) ise “sıklık analizi (frequency analysis)” olarak adlandırmıştır. (Robinson, 1991; Hutchinson ve Waters’ten aktaran Songhori, 2008, s. 16). Kayıt analizi, teknik ve bilimsel İngilizcenin genel İngilizceden farklı olmadığını, teknik ve bilimsel İngilizcede belirli dil bilgisel yapıların ve sözlüksel biçimlerin çok daha sık kullanıldığını varsaymıştır (Dudley-Evans ve St. John, 1998).

Kesit analizinde cümle ve sözcük düzeyinde incelemeler yapılmış, diğer düzeylerde inceleme yapılmamıştır. Bu bağlamda kesit analizi, sözcük ve cümle düzeyindeki incelemeler sınırlı kaldığı için (West, 1998); betimsel olmakla beraber açıklayıcı olmadığı için (Robinson, 1991); bu analizle üretilen malzemelerin çoğu özgünlükten yoksun olduğu için ve uzun birbirinin tekrarı kalıpları içerdiği (Dudley-Evans ve St. John, 1998) için eleştirilmiştir (aktaran Songhori, 2018, s. 17).

Kesit analizi daha çok sözcük ve cümle düzeyine odaklandığı için, sonraki dönemlerde cümlelerin söylem içerisinde nasıl birleştirildiği bulunmaya çalışılmıştır (Hutchinson ve Waters, 1987). Ayrıca, West (1998), 1970’lerin başlarında kesit analizine tepki olarak kesitlerin sözel ve dil bilgisel özelliklerinden çok, söylemin iletişimsel değeri üzerinde yoğunlaştığını söyler. Metin analizi ya da retorik olarak da adlandırılan söylem çözümlemesinin ilk temsilcileri Lackstorm, Selinker ve Trimble’dir. Bu araştırmacılar cümleden çok metne, yapılardan çok yazarın söyleyiş amacına odaklanmışlardır (Robinson, 1991). West’e (1998) göre bu yaklaşım, iletişim esnasında cümlenin nasıl

kullanıldığına ve işlevlere dayalı materyallerin üretilmesine odaklanmaktadır (aktaran Songhori, 2018, s. 17-18).

Dil bilimin bir alt dalı olan söylem çözümlemesi (discourse analysis), söz sanatlarının incelenmesi ile ilgilenir. Ancak çok değişik söylem türlerini çözümleyebilmek mümkündür. Felsefe, reklam, bilim, siyaset ve eğitim bilim söylemleri bunlar arasındadır. Oldukça geniş kapsamlı bir terim olan söylem çözümlemesinde sözlü metinler de incelenir (Kıran ve Kıran, 2013, s. 337). Söylem çözümlemesinin başlıca ilgi alanlarından biri de dil işlevlerinin gerçekleşmesinde karşımıza çıkan iletişim ilkeleri, açıklama, özür, rica gibi konulardır (Kocaman-Osman, 2000'den aktaran Bayraktar, 2014, s. 143). Söylem çözümlemesi anlatıda kullanılan sözlü ya da yazılı her türlü formun belirli bağlamlarda niçin anlatıldığını, nasıl anlatıldığını ve bu anlatıdan ne anlam çıkarılabileceğini cevaplamaya yöneliktir. Sadece sözlü veya yazılı anlatılar değil, jest-mimikler, beden dili, fiziksel görünüş, giyim tarzı gibi unsurlar da söylem çözümlemesinin inceleme alanına girer. Dil öğretiminde söylem çözümlemesi, doğru metin ve materyal oluşturma aşamasında önemlidir.

Yukarıda sözü edilen kesit analizinde ve söylem çözümlemesinde, metin birbirinden ilgisiz parçalar hâlinde ele alınır. Tür analizi yaklaşımı ise bu konudaki eksiklikleri gidermek için ortaya çıkmıştır. Tür analizinde metin bir bütün olarak ele alınır. Kesit analizinde, metin parçaları daha çok dilsel yapılar aracılığıyla incelenirken tür analizinde metnin iletişimsel amacı ve metnin bütünü ele alınır. Tür analistleri, metnin söz varlığı ve dil bilimsel yapılarından yola çıkarak bunların sosyal fonksiyonların ortaya çıkışını nasıl etkilediğini bulmayı amaçlarlar; bu yüzden sosyal bağlamlar içerisinde kabul görmüş iletişim etkinlikleri üzerinde çalışırlar (Umera-Okeke, 2011, s. 218; Özyıldırım, 2001, s. 71).

Swales (1990, s. 58) “türü” “bir dizi iletişimsel amacı paylaşan üyelerden oluşan iletişimsel bir olay” şeklinde ifade eder. Bu amaçlar uzmanlarca algılanır, kabul edilir; türün mantıksal yapısı ortaya çıkar. Bu mantıksal yapı söylemin sistemli düzenini inşa eder ve söylemin içerik ve biçimine dair dilsel tercihleri etkiler (aktaran Özyıldırım, 2001, s. 68).

Türler, belirli sosyal durumlardan ortaya çıkarlar; belirli bir amaca yöneliktirler, bir veya daha fazla katılımcı ile gerçekleşirler ve kendilerine

has özellik ve yapıları vardır. Swales (1985, s. 13) tür kavramının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Türler geleneksel olarak kabul görmüş ve herkes tarafından paylaşılan ortak bir amacı olan iletişimsel olaylardır.
- 2) Bir tür belirli özgürlük sınırları içerisinde yapılaşarak standartlaşan bir olaydır; amaç ve yapı olarak sınırlamaları vardır.
- 3) Bir türün geleneksel bilgisi bu işin içinde olan uzmanlarda diğerlerine göre daha fazladır.
- 4) Toplumlar sürekli tekrarladığını düşündükleri iletişimsel olaylara tür adını verirler.
- 5) Aynı şekilde alt-türlerin ortaya çıkması da tekrarlayan ve dikkat çekici ortak özellikler üzerine kurulmuştur (aktaran Özyıldırım, 2001, s. 69).

Tür analizinin dil öğretiminde en önemli avantajı, öğrencilere kendi uzmanlık alanlarını göz ardı etmeyen bir dil öğretimi sunması; öte yandan öğrenciye dilin kullanımı ile iletişimin amacı arasındaki anlamlı bağlantıyı kavratmasıdır. Dil öğretiminde tür analizi anlamlı bir bağlam içerisinde süreci, iletişimsel amaçları ve her türlü materyali birleştirebilmeyi sağlar (Umera-Okeke, 2011, s. 219).

Özel amaçlı dil öğretiminde kullanılan farklı ihtiyaç analizi tipleri kurs tasarımına farklı bulgular sunar ve bu analizler birbirlerini bütünleyici niteliktedir. Ortak amaçları ise kurs tasarımının iletişimsel yapısını güçlendirmektir.

İhtiyaç analizinin temel kaynakları şunlardır: öğrenciler, alanda çalışan veya okuyan insanlar, eski öğrenciler, alanla ilgili belgeler, müşteriler, işverenler, meslektaşlar ve alanla ilgili araştırmalar.

Değerlendirme için temel kaynaklar şunlardır: öğrenciler, öğrencilerin birlikte çalıştığı eğitim aldığı kişiler, kullanılan belgeler ve kayıtlar, kendimiz, meslektaşlarımız.

İhtiyaç analizi için temel veri toplama yöntemleri şunlardır: anketler, özgün sözlü ve yazılı metinlerin analizi, tartışmalar, yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, değerlendirmeler.

Değerlendirme için yararlı yöntemler şunlardır: kontrol listeleri ve anketler, değerlendirme, tartışma, kayıt tutma (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 132).

Özel amaçlı dil öğretimi bağlamında ihtiyaç analizinin çerçevesi esnek tutulmalıdır. İhtiyaç analizi sürecine bir şekilde dâhil olan tüm insanların; öğrencilerin, sponsorların, alan uzmanlarının, öğretmenlerin ve özel amaçlı dil öğrencilerinin görüşleri dikkate alınmalıdır. Bu görüşler, ders programının geliştirilmesini ve metodolojiyi etkileyecektir.

Bu sebeple ihtiyaç analizi sahasındaki çalışmalar daha rafine ve esnek bir teorik temele dayandırılabilir (Rahman, 2015, s. 30).

1.6.1.2. Ders Programı Tasarımı

Ders programı hazırlanmasında başlangıç noktası, ihtiyaç analizinden elde edilen verilerin programa belirli bir sırada aktarılmasıdır. Hutchinson ve Waters (1991, s. 80), “ders programı (syllabus)”un “öğrenilecek şeyin ne olacağını ya da en azından ne olması gerektiğini” söyleyen bir belge olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde, Robinson (1991, s. 34) ders programının bir çalışma planı olarak öğretmen için temel bir kılavuz olduğunu, ders içeriğinin bağlamını belirlediğini...” belirtmektedir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere ders programı öncelikle öğretmeni ilgilendiren bir kavramdır. Baştürkmen (2006, s. 20) ise ders programını “(...) bir dilde öğretilenlerin genel olarak listelenmesiyle belirli bir sırada verilmesi (...)” olarak tanımlar. Özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. İçeriğe (sözcükler, yapılar, konular) ve ders sürecine (görevler, yöntemler) yönelik kapsamlı bir listeden oluşur.
2. Kolaydan zora giden ve öncelikli olandan başlayan bir sıralamaya dayanır.
3. Belirsizliğe yer vermez.
4. Herkese açık bir belgedir.
5. Bir zaman çizelgesi içerir.
6. Seçilen bir yöntemi veya yaklaşımı içerebilir.
7. Ders materyalleri önerebilir.

Ders programı, sadece dilin betimlenmesini içermemeli, aynı zamanda öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı bir düzene sahip olmalıdır. Ders programının her bir ünitesi özel bir öğrenme amacına yönelik olmalıdır. Yakından uzağa ve genelden özele yaklaşımlarına uygun tasarlanmalıdır. Ders materyali tümevarım ilkesine göre hazırlanabileceği gibi tümünden gelim ilkesine göre de hazırlanabilir (Umera-Okeke, 2011, s. 136-137).

Harmer (2001) ders programlarının tasarımında uyulması gereken ölçütleri şu şekilde belirlemiştir: Programda içerik öğeleri kademeli olarak kolaydan karmaşığa gidecek şekilde sıralanmalı (öğrenilebilirlik), programa hedef dilde en sık kullanılan öğeler dâhil

edilmeli (sıklık), planda hedef dildeki daha geniş kapsamlı yapılar ve terminoloji birleştirilmeli, programa öğrenciye sosyal yaşamda yararlı olacak beceriler ve dil biçimleri yerleştirilmeli (yararlılık) (aktaran Lamri, 2016, s. 16).

Bazı ders programı tipleri şunlardır: yapısal / dil bilgisel / dil bilimsel ders programı, kavramsal ders programı, işlevsel ders programı, süreç ve görev tabanlı ders programı vd. Kurs tasarımında tercih edilecek ders programı, öğrencilerin ihtiyaçlarına, dersin amacına, kursun sponsoruna ya da öğretim kurumlarının amaçlarına bağlı olacaktır.

Ders programları “sentetik (synthetic)” ya da “analitik (analytic)” olarak sınıflandırılır. Sentetik ders programlarında dil, bir seferde bir dil bilimsel yapıyı vermek üzerine kurgulanmışken; analitik ders programlarında dile ait bir sınırlamaya yer verilmeden tek seferde bütünlük içerisinde parçacıklar sunulur (Long ve Crookes, 1992) Kurs tasarımında, öğrencilerin dil öğelerini parçalar hâlinde alıp bunları daha sonra birleştirecekleri öngörülüyorsa sentetik ders programları tercih edilmelidir. Analitik ders programı tasarımcıları ise bir kursta dilsel içeriğin önceden belirlenemeyeceğini, dolayısıyla da öğrenme unsurlarının birbirinden ayrı parçalar hâlinde verilemeyeceğini iddia ederler (Freeman ve Freeman, 1989). Öğretimin bütüncül bir şekilde yürütülmesi ve tümdengelim yöntemi esastır. Kurs tasarımında, öğrencilerin dili belirli dilsel kalıplar hâlinde öğrendikleri, daha sonra bu kalıplar aracılığıyla kuralları kavrayacakları düşünülüyorsa analitik ders programları tercih edilmelidir. Bu durumda ders programı dil bilgisel değil; durum, görev ya da konu odaklı listeler içermelidir (aktaran Baştürkmen, 2006, s. 21-22).

1.6.1.2.1. Sentetik Ders Programları

“Sonuç-odaklı (product-oriented)” olarak da adlandırılan bu ders programları dil öğreniminde öğretmen merkezli eğilime sahiptir.

a. Yapısal (structural) ders programı: Tarihsel sürece bakıldığında yapısal ders programlarının en yaygın kullanılan tür olduğu görülür. Dil bilgisel ya da geleneksel olarak da adlandırılan bu ders programlarında dil bilgisi öğeleri ünitelerle basitlik, karmaşıklık, düzenlilik, faydalılık ve sıklık gibi ölçütlere göre düzenlenir. Öğrencinin her bir yapısal adımda konuyu kavraması ve dil bilgisi koleksiyonuna eklemesi beklenir.

Bu nedenle yapısal ders programları çıktılarına ya da sonuca odaklanır. Yapısal ders programı tasarımı, dilin üretken kullanımını teşvik eder ve konuşmacıların daha önce hiç kullanılmamış cümleleri oluşturmasını sağlar. Bu tip ders programları tasarlanırken tasarımcı, dil bilgisi üniteleri arasında güçlü bağlar kurmakta zorlanabilir. Yapısal ders programları, dilin sadece dil bilgisel yönüne odaklanması ve dilin önemli diğer yönlerini ihmal etmesi yönüyle eleştirilmiştir.

Son olarak, yakın zamanlı derlem temelli araştırmalar, sözlü ve yazılı dilin dil bilgisi unsurları arasında bir ayrışma olduğunu göstermektedir; bu durum dil bilgisi temelli ders programlarının içeriği üzerine yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır (Umera-Okeke, 2011, s. 136-137; Baştürkmen, 2006, s. 36).

b. Durumsal (the situational) ders programı: Yapısal ders programlarına yöneltilen eleştiriler; dil bilgisel birimlerin değil, durumsal ihtiyaçların vurgulandığı durumsal ders programlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Durumsal ders programları, dilin günlük yaşamda yani sınıf dışında nasıl kullanıldığını yansıtan durumların bir listesini içerir. Ders programı durumlar listesine göre bölümlere ayrılmıştır. Durumların sıralaması kronolojiye veya öğrencilerin söz konusu durumlarla karşılaşacağı göreceli olasılığa dayanarak belirlenir. Örneğin, kronoloji ve olasılığın bir karışımına dayanan bir sıralama şu şekilde olabilir: havaalanında, bir takside, otelde, bir restoranda, plajda, bir hediyelik eşya dükkânında, bir tiyatrodan ve bir partide gibi.

Buradaki temel varsayım, dilin ortaya çıktığı durumsal bağlamlarla ilişkili olmasıdır. Böylece, yapısal öğeler çeşitli durumlar aracılığıyla öğrencilere öğretilir. Durumsal ders programları, konudan çok öğrenci merkezli tutulduğu ölçüde motivasyonu artırıcı bir etkiye sahip olur. Ancak, programda yer verilen durumlar ihtiyaçları gözetmediği takdirde öğrenciler açısından son derece olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu soruna çözüm olarak Wilkins (1976) kavramsal ders programlarının ortaya çıkmasına önemli bir etkisi olan kavramsal ve iletişimsel kategorileri tanımlamıştır (Brown, 1995, s. 8-9; Wilkins, 1976, s. 15-18; Umera-Okeke, 2011, s. 138).

c. Kavramsal / işlevsel (the notional / functional) ders programı:

Kavramsal / işlevsel ders programları, dil bilgisel öğelere göre değil öğrencilerin dille yapmak istedikleri (işlevler) ya da öğrencilerin dil aracılığıyla ifade etmek istedikleri (kavramlar) üzerine tasarlanır. İçerikleri bu kavramsal ya da işlevsel öğeler üzerinden

bölgümlere ayrılır. Kavramsal / işlevsel ders programları, iletişimsel kalıpların ve iletişime yönelik anlamsal ögelerin öğretimini odağa alarak dilin iletişimsel yönünü vurgular. Bu iletişimsel kalıplar doğrudan belirli bir amaca yönelik öğrenici gereksinimi analizleri aracılığıyla tespit edilir. Öğrencilerin karşılaşması muhtemel iletişim tiplerine dair türlerin analiz edilmesi son derece önemlidir. Ayrıca, bu tip ders programlarında dil, temel seviyeden başlanarak, öğrencinin dilin konuşulduğu ülkeyi ziyaret ederken sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasını sağlayabileceği şekilde bölümlere ayrılmalıdır.

Wilkins, durumsal ders programlarını temelde sadece dilin “nerede, ne zaman ve nasıl” kullanıldığıyla ilgilendikleri ve dilin “iteşimsel” yönünü ihmal ettikleri için eleştirmiştir (Brumfit ve Johnson, 1979, s. 84). Dolayısıyla kavramsal / işlevsel ders programlarının tasarımında, dil bilgisel ve durumsal ögelere değil, dilin kavramsal boyutuna ve iletişimsel amaçlara odaklanılır (aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 139).

İşlevsel bir ders programında dilin işlevleri kolaydan zora ilkesi ile kronoloji ve kullanışlılık göz önünde bulundurularak şu şekilde düzenlenebilir: selam vermek, biriyle tanışmak, bir konu hakkında bilgi almak, bilgi vermek, bir konuyu değiştirmek, vedalaşmak gibi. Kavramsal bir ders programında yer verilecek genel kavramlar ise mesafe, süre, miktar, kalite, konum, boyut vd. olabilir (Brown, 1995, s. 10).

Jones ve Baeyer (1983) işlevsel bir ders programının içerik listesi için aşağıdaki örneği vermiştir:

1. Kendini tanıtmak, sohbeti başlatmak, biriyle buluşmak.
2. Bilgi alma: soru sorma teknikleri, cevap verme teknikleri, daha fazla bilgi alma.
3. İnsanlara bir şeyler yaptırmak: istemek, dikkat çekmek, kabul etmek ve reddetmek.
4. Geçmiş hakkında konuşmak: hatırlamak, deneyimleri tanımlamak, hayal etmek.
5. Konuşma teknikleri: çekinmek, duraksamaları önlemek ve kibarca söz kesmek, insanları bir araya getirmek (aktaran Brown, 1995, s. 10).

Hall ve Bowyer (1980) kavramsal bir ders programına ait ünite başlıkları şu şekilde örneklendirir:

Ünite 1: Özellikler ve Şekiller

Ünite 2: Konum

Ünite 3: Yapı

Ünite 4: Ölçüm 1 (Katı Cisimler)

Ünite 5: İşlem 1 (İşlev ve Yeterlik)

Ünite 6: Sıralı İşlemler (aktaran Brown, 1995, s. 10).

Sentetik (synthetic) ya da sonuç-odaklı (product-oriented) ders programlarına seçenек olarak analitik (analytic) ya da süreç-odaklı (process-oriented) ders programları ortaya çıkmıştır. Sentetik ders programlarında aşamalı bir ilerleme esas alınırken analitik ders programlarında dilin deneyimsel olarak öğrenileceği düşüncesi temel hareket noktasıdır (Umera-Okeke, 2011, s. 139).

1.6.1.2.2. Analitik Ders Programları

“Süreç-odaklı” olarak da bilinen bu tip ders programları sentetik ders programlarının yetersiz kalmasından dolayı geliştirilmiştir. Analitik ders programları, öğrencinin kursu tamamladığında neleri kazanacağına değil, kurs süresince üstleneceği öğrenme etkinlikleri ve görevlerine odaklanarak sonuçtan çok sürece önem vermektedir.

Breen (1984) tarafından savunulan süreç-odaklı ders programlarının önemli bir özelliği, program tasarımcısının öğrenme içeriğini seçmemesi, öğretmen ve öğrencilerin sınıfta devam eden ders müfredatlarını oluşturmak için birlikte çerçeve oluşturması ve bu çerçevenin öğrenme programı yerine bir altyapı olmasıdır. Böylece özel bir metodoloji, söz varlığı ya da dil bilgisine başvurmadan öğrencilerin yeterliklerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve algılarını değiştirmeleri sağlanır (“Finchpark”, ty.).

Kuoraogo (1987) ve White (1988) analitik ders programlarını şu açılardan eleştirir: ölçme yöntemlerinin yeterli olmaması, öğretmen ve öğrencilerden gerçekçi olamayacak derecede yüksek bir yetkinliğin beklenmesi, sınıf içinde otoritenin bazı kültürlerde kabul edilemeyecek şekilde yeniden dağıtılması, kültürel etkenler göz ardı edilerek görevler belirlenmesi, ders kitabına duyulan güveni sarsabilecek seviyede çok fazla öğretim materyaline ihtiyaç duyulması, sonuçtan ziyade -muhtemelen amaçsız olabilecek- bir sürece odaklanması, ders programı hazırlanırken öğrenciye danışma sürecinin verimli olmayabileceği gibi (“Finchpark”, ty.).

a. Görev-temelli (task-based) ders programı: Görev-temelli ders programı Prabhu (1980) tarafından tasarlanmıştır. Prabhu'ya göre, en iyi öğrenmenin gerçekleşmesi için göreve odaklanması gerekmektedir. Etkinlikler ve görevler önceden planlanır fakat içerik dil bilgisel değildir. Çünkü biçimden çok görev önemlidir. Görev-temelli ders programları, içeriği kavramsal olarak derecelendirerek ve benzerliklere göre sınıflandırarak yapısal (linguistic) ders programlarının yerini almıştır.

Görev-temelli yaklaşım, bir dili konuşmanın pratik ve etkileşim yoluyla mükemmelleştirilebilecek bir beceri olduğunu varsayar; bu bağlamda öğrenciler, görev ve etkinlikler yoluyla bir amacı başarmak için dili iletişimsel olarak kullanmaya teşvik edilir. Görev-temelli öğretim, öğrencilere birbirleriyle “gerçek” dile ve anlamlı iletişime dayalı etkileşim fırsatı sunar. Ellis'e göre (2000) “etkileşimli görevlerin” başarılı olabilmesi için öğrenciler için yeni ya da benzersiz olması, öğrencilerin diğer öğrencilerle bilgi alış verişini gerektirmesi, özel bir çıktı içermesi, görevin ayrıntılarını içermesi, etik bir konuyu içermesi ve doğal bir konuşmanın, anlatı söyleminin kullanılması gibi özellikleri taşıması gerekir (Ellis, 1999, s.193'ten aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 140).

Long ve Crookes'e göre (1992) özel amaçlı İngilizce öğretiminde göreve dayalı ders programları “gerçek dünya görevlerini” tanımlar. Buna karşın, genel İngilizce öğretiminde, görevlerin kesin tanımı öncelikli değildir. Genel İngilizce dil öğretimi görevleri pedagojik değer için seçilirken, özel amaçlı İngilizcede hedef ortamlardaki gerçek durumlarla ilgileri için seçilebilirler (aktaran Bastürkmen, 2006, s. 25).

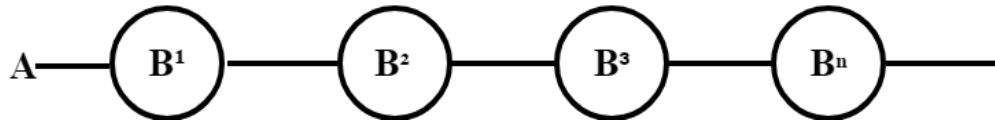
Geleneksel yöntemlere alternatif olarak düşünülen görev-temelli öğretim, görevlerin etkili bir yöntemin odağı olamayacağı ve ders programlarında sıralanmalarının güç olacağı gibi sebeplerden ötürü eleştirilmiştir (Seedhouse, 1999'dan aktaran Yaylı ve Bayyurt, 2011, s. 25).

b. Öğrenci-temelli (learner-led) ders programı: Breen ve Candlin (1984) tarafından ortaya konan bu yaklaşımda öğrencinin ders programının tasarımına mümkün olduğu kadar dâhil olması beklenmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenim esnasında farkındalık düzeyleri yüksek olduğu takdirde motivasyonları da yüksek olacak ve hedef becerileri kazanmaları mümkün olacaktır. Bu yaklaşım radikal ve ütopyik bulunarak çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Önceden belirlenmiş (predetermined) bir programın olmaması öğretmeni ihtiyaç duyduğu destekten mahrum bırakmaktadır. Ders kitabının olmaması

hedeflerin eksikliğine yol açmaktadır. Ayrıca programın içeriğinin sorumluluğunun öğrenciye bırakılması takibi güçleştirecektir (aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 141).

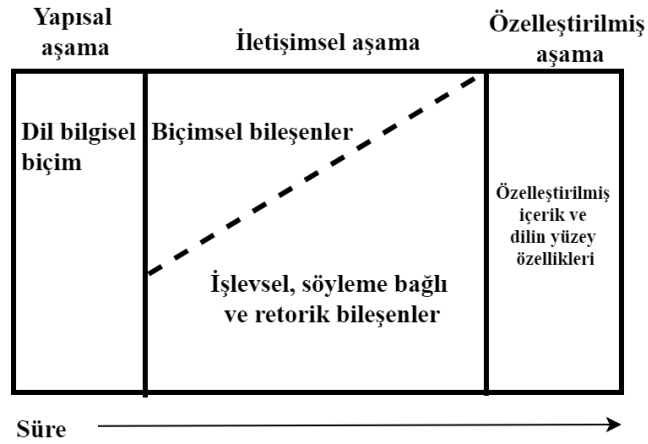
Kurs tasarımında öğrenci-temelli yaklaşım, öğrenciler ve öğretmenler arasında müzakere edilen ders programlarına dayanır. Öğrencilerle birlikte belirlenen bir programda ders içeriğinin sorumluluğu paylaşılır, böylece öğrencilere de sorumluluk yüklenmiş olur (Breen ve Littlejohn, 2000). Bu tür ders programlarını, öğretim materyalinin bulunmadığı durumlarda ve öğrenciler ile öğretmen arasında paylaşılan bilginin çok az olduğu heterojen gruplarda uygulamak daha uygundur (aktaran Woodrow, 2018, s. 117).

c. Orantılı (proportional) ders programı: Bütüncül bir yeterlik geliştirmeyi amaçlayan orantılı ders programları, öğrenciler tarafından belirlenmiş, birbirine bağlı tematik ünite dizilimlerinden oluşur.



Şekil 9. “Tema-bağlantılı modüllerde dizilim. A=tematik ve konu bileşenleri (dizilim); B=dil bilimsel ve etkileşim bileşenleri (‘boncuklar’)” (Yalden, 2000, s. 100).

Temalar ise öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde eğitimsel, mesleki bağlamda ya da genel ilgi alanlarından seçilebilir. Tematik öğelerin organizasyonu, kronolojik veya mantıksal bir düzlemde ilerler. Orantılı ders programlarında öğrencilerden gelecek dönüte de bağlı olarak dil bilimsel ve etkileşimsel öğeler, orantılı ve sarmal bir biçimde verilir. Orantılı ders programları, esnek olmaları ve öğrenci dönütlerini dikkate almaları yönünden “durgun (statik)” değildir. Bu tür ders programları “çok boyutlu (multi-dimensional)” olarak da adlandırılır. Programda dersler dil bilimsel, kavramsal, yapısal, işlevsel ya da konuya dayalı olabileceğinden değişken ders içerikleri geliştirmek mümkündür. Böylelikle öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı ama onları daha az zorlayıcı bir tasarım gerçekleştirilebilir. Ayrıca kurs ilerledikçe öğretim materyalinin odak noktasını değiştirme esnekliği vardır.



Şekil 10. “Tam geliştirilmiş orantılı yaklaşım modeli” (Yalden, 2000, s. 96).

Dil bilgisel biçimlerden iletişimsel yapılara ne zaman geçileceği, öğrenci yeterlik düzeyiyle ilgili değildir ve istenilen herhangi bir zamanda geçilebilir. Buna göre, ders programı tasarımında “neyin öğrenileceği”nin değil, “neyin öğretileceği”nin belirlenmesi son derece önemlidir (Yalden, 2000, s. 93-101).

Sonuç olarak, ders programı tasarımı ve uygulaması birçok önemli noktayı içerir. Yukarıda sözü edilen ders programı yaklaşımlarının hepsi çeşitli açılardan sahaya değerli görüşler sunar. Kurs öncesi belirlenmiş bir ders programı eğitmen için önemli bir rehberlik sağlar. Ders programı tasarımlarında genellikle bir yaklaşım merkeze alınmakla birlikte diğer yaklaşımlardan da belirli ölçülerde yararlanır. Ders programı hazırlanırken çoğunlukla kurs koşullarının gerektirdiği “faydacı” bakış açısıyla “karma (hybrid),” “seçmeci (eclectic)” bir yapı oluşturulabilir. Hutchinson ve Waters (1997, s. 51) da öğretmenin kendi deneyimine dayalı “seçmeci” yaklaşımın önemine vurgu yapar.

Dilin iletişimsel becerilerine verilen önemin artması nedeniyle günümüzde en çok kullanılan ders programı tipleri “öğrenci-merkezli (learner-centered)” olanlardır. Özel amaçlı dil kurslarının tasarımcıları ihtiyaç analizi ile topladıkları verilerden yola çıkarak etkili iletişimi merkeze alan, “öğrenci-merkezli”, “görev-temelli” ve “etkinlik-temelli” ders programı yaklaşımlarını tercih ederler (Umera-Okeke, 2011, s. 144-145).

1.6.1.3. Materyal Tasarımı

Dil öğretiminde materyaller, bir dilin öğrenilmesini kolaylaştıran, öğrencilerin dile yönelik bilgi ve deneyimini artıran pek çok ögeyi kapsar. Bunlar kasetler, videolar, CD-ROM'lar, sözlükler, gramer kitapları, çalışma kitapları veya fotokopi ile çoğaltılmış alıştırmalar olabilir. Ayrıca, gazeteler, yiyecek paketleri, fotoğraflar, ana dili konuşurları, öğretmen tarafından sınıfta verilen yönergeler, kartlara yazılan notlar veya öğrenciler arasındaki tartışmalar da dil öğretiminde materyal olarak kullanılabilir. Materyal geliştiricilerinin ve öğretmenlerin materyallerin faydacı yönünü göz önünde bulundurmaları, onların pek çok farklı "girdi"yi öğretim materyaline dönüştürmesini sağlayacaktır. Bu şekilde hazırlanacak materyaller öğretici olmalarının yanı sıra öğrencilerin dile maruz kalmalarını sağlayarak deneyimsel ve aynı zamanda öğrenciyi dil konusunda keşifler yapmaya teşvik edici olabilir (Tomlinson, 2011, s. 2).

Özel amaçlı dil öğretiminde materyallerin rolü genel amaçlı dil öğretimine kıyasla ek bir öneme sahiptir; çünkü özel amaçlı dil öğretiminde öğrenciler çoğunlukla hem dil öğrenmek hem de belirli bir alanın içeriğini öğrenmek isterler. Bu bağlamda özel amaçlı dil öğretimi kursları özgün materyaller içerir. Bu özgün materyaller hedef iletişim durumlarını yansıtabilmelidir (Woodrow, 2018, s. 218-219).

Özel amaçlı dil öğretiminde materyal tasarımı oldukça önemlidir. Genel amaçlı dil öğretimi yapan öğretmenlerin aksine özel amaçlı dil öğretiminin zamanının önemli bir bölümünü, materyal tasarımına ayırması gerekmektedir. Bunun çeşitli sebepleri vardır: Özel amaçlı dil kursları öğrenci ihtiyaçlarına ve belirli bir alanın uzmanlığına dayalı olduğundan bu kurslarda kullanılacak materyaller ticari olarak yaygın olmayabilir. Yayınevleri sınırlı bir sahaya yönelik bu materyalleri üretmekte gönülsüz olabilir. Bunun yanı sıra basılmış materyal bulunsa bile ekonomik ya da coğrafi olarak edinilmesi güç olabilir. Dolayısıyla bu alanda çalışan güçlü kurum ve kuruluşlar kursun ihtiyaçlarına yönelik kendi öğretim materyallerini hazırlamaktadır (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 106).

Umera-Okeke (2011, s. 172)'ye göre öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış nitelikli bir özel amaçlı dil öğretimi materyalinin özellikleri şu şekildedir:

1. Özel amaçlı dil öğretiminin hedeflerine ulaşmaya yardımcı olmalıdır.

2. Etkili materyaller öğrencileri azami derecede çaba sarf etmeye yöneltmekle birlikte güvende hissettirmeli ve onların öz güvenlerini geliştirmelidir.
3. Sayfalar tasarlanırken boş alanlar da bırakılmalı, gereksiz yere etkinlikler sıkışık bir biçimde tasarlanmamalıdır.
4. Metin ve görseller öğrencinin kendi kültürüne de yönelik olmalıdır.
5. Materyaller öğrenciyi sadece ölçücü bir görünümde olmamalı, daha çok destekleyici ve rahatlatıcı bir üslupta hazırlanmalıdır.
6. Erişilebilir hedefler içermeli, öğrenciyi hedefe teşvik etmelidir.
7. Öğrenci-merkezli materyallerdeki etkinlikler öğrenciyi etkin ve güvenli hissettirir.
8. Geri bildirim sunmayı sağlayabilen ve öz yeterlik ölçeklerine sahip materyaller öğrencinin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlar.
9. Materyal, öğrenci hazır olmadan hedef dilde üretim yaptırmamalı, öğrenciyi rahat hissettirmelidir. Öğrencilerin yoğun bir şekilde hedef dilde dinlemeler yaptıktan sonra buna fiziksel tepkilerle ya da basit çizimlerle cevap vermelerine olanak sağlayan etkinlikler içermelidir.
10. Materyaller, sağ ve sol beyin etkinliklerini içermeli; bu etkinliklerle öğrencileri duygusal, entelektüel ve estetik olarak dâhil etmelidir.
11. Materyaller, kademeli bir öğrenme sürecine uygun hazırlanmış olmalıdır.

Willis (1998) bunlara ek olarak üç ölçüt daha eklemiştir:

1. Öğrenme anlamlı bir sistemdir: Halliday'ın (1975) vurguladığı gibi ikinci dil edinimi, ana dilinde önceden bilinen anlamları elde etmek için yeni bir sisteminin edinilmesine dayanır. Bu sebeple öğrencilere sunulan materyallerde öğrencinin bağlamlardaki anlama odaklanmasına izin verilmelidir ve daha sonra sözcüklerin anlamlarına odaklanılmalıdır. Görev-temelli yaklaşıma dayanan kurs tasarımlarının da temel prensibi budur. Öğrencilere başarıları için görevler verilirken onların ana dillerindeki ilgili anlamlı öğeleri hatırlayarak anlam alışverişinde bulunmalarına izin vermek önemlidir. Öğrenci sonraki aşamada hedef dilin akıcı olarak kullanıldığı örnekleri inceler; buradaki sözcük, cümle ve kalıplara odaklanır.
2. Kullanımdaki hedef dile maruz kalmak çok önemlidir: Yeni bir dil sistemi edinmek için, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları dile maruz kalması gerekir (Krashen, 1985). Daha sonra, öğrenenlerin derslerinin bir parçası olarak duyup okudukları her ne olursa olsun, öğrencilerinin dilinin söylem

özelliklerinin, hedef söylem toplulukları mümkün olduğunca yansıtması gerekir. Öğrenciler neden İngilizce öğrendiklerini bilmiyorlarsa onların İngilizceyi kullanmaya teşvik edecek geniş ve çeşitli materyale maruz bırakılmaları gerekir. Hem sözlü dilin hem de yazılı metinlerin kaydedilmesi dil verilerinin seçimi, hayati pedagojik öneme sahiptir. Kurs tasarımcıları, öğrencinin hedeflediği tipik dil özelliklerini yansıtan ve gerçek yaşam kaynaklarına dayanan metinleri seçmelidir. Bu, dil müfredatı tasarımına ve veriye dayalı öğrenmeye yönelik derlem-temelli yaklaşımların ardındaki ana ilkedir.

3. Dilde kalıplara odaklanmak önemlidir: Pek çok insan herhangi bir resmî öğrenim olmaksızın sadece hedef dile maruz kalarak ve kişisel ifade etme fırsatlarıyla yeni bir dili öğrenmektedir. Araştırmalar tam bu noktada öğrencilerin dil kalıplarının tipik kullanım özelliklerine dikkat etmeleri durumunda daha başarılı olacaklarını ortaya koymaktadır (Skehan, 1994). Sıklıkla kullanılan dil unsurlarını öğretici alıştırmalar, öğrencilerin kalıp ifadeleri algılanmasını sağlayacak ve iletişim sorunlarının çözümüne yardımcı olacaktır (aktaran Umera-Okeke, 2011, s. 173-174).

Hutchinson ve Waters (1991, s. 107-108) nitelikli bir özel amaçlı dil öğretimi materyalinin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- a. Materyaller, öğrenmeyi teşvik eder; ilginçtir, eğlenceli etkinlikler içerir, öğrencilerin düşünmeye teşvik eder ve mevcut bilgilerini kullanmalarına yardımcı olur.
- b. Materyalin işlevi, öğrenciye dilin karmaşık yapısında bir yol sağlayarak öğretme-öğrenme sürecini organize etmektir. Öğretmene ve öğrenciye çeşitli öğrenme etkinlikleri boyunca rehberlik edecek açık ve tutarlı bir yapı sağlamalıdır.
- c. Materyalin yapısı tekdüze olmamalıdır. Üniteler, öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli resimler, metinler ve alıştırmalarla farklılık göstermelidir. Açık ve sistematik olmalı, aynı zamanda yaratıcılık ve çeşitliliğe izin vermek için esnek olmalıdır.
- d. Materyaliniz, dilin ve öğrenmenin yapısı hakkındaki görüşünüzü içermelidir. İyi bir materyal, öğrenme süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi yansıtmalıdır. Öğrencilere onların öğrenme biçimlerine yönelik materyaller vermelisiniz. Hiç kimsenin ilgisini çekmeyen metinler geliştirmeyin veya sunmayın.
- e. Materyaller öğrenme görevinin yapısını yansıtmalıdır. Dil öğrenme karmaşık bir süreçse, materyaller görevin bu karmaşıklığını yansıtmalı; ancak sürecin yönetilebilir görünmesini sağlayan bir denge görünümü oluşturmaya çalışmalıdır.
- f. İyi materyaller, öğretmenin gelişimine katkı sunmalı ve onu yeni tekniklerle tanıştırmalıdır.
- g. Materyaller doğru ve uygun dil kullanımını sağlamalıdır.

Özel amaçlı dil öğretimi öğretmenlerinin yaşadığı zorluklardan biri sınıfta hangi materyallerin kullanılması gerektiğine karar vermektir: Bir ders kitabını bütünüyle benimsemeliler mi? Bir kitabı hedef dil özelliklerini yansıtması için uygun bir şekilde değiştirmeli veya uyarlamalılar mı? Materyali öğrencilerin seviye, ihtiyaç ve ilgilerine yönelik uyarlamalılar mı? Hedef durumlardan yola çıkılarak gerçek yaşam ortamlarından seçilen özgün metinlerin uyarlanmasıyla özel bir materyal mi hazırlanmalı? Laurence (2018) bu sorulara yanıt vermek için özel amaçlı dil sınıflarında materyalin çok farklı görevleri üzerinde durmuştur:

Öğrencilerin hedef dil özelliklerini bütünüyle anlamalarına yardımcı olmak:

- Hedef dil becerilerini tanıtmak ve açıklamak.
- Öğrencilere, hedef dil becerilerinin gerçek dünyada kullanıldığı şeklini göstermek.
- Amaca uygun bireysel, eşli etkinlikler ve grup etkinlikleri sağlamak.
- Sınıf içinde ve bireysel öğrenme kaynağı olarak eksiksiz ve açıklayıcı olmak.

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak:

- Yeni dil becerilerini açıkça sıralanmış adımlar ve dersler aracılığıyla sunmak.
- Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için adımları ve dersleri bölümlenmek.
- Öğrencileri üstesinden gelebilecekleri, zorlu etkinliklerle geliştirmek.

Dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmalarına yardımcı olmak:

- Öğrencileri eşli ya da grup etkinlikleri sayesinde başkalarıyla etkileşimde bulunmaya teşvik etmek.
- Öğrencileri hedef dildeki -ileride karşılaşmaları muhtemel- materyalleri kullanmanın değeri ve önemi üzerinde düşündürmek.
- Öğrencileri kendi ilerlemelerini gözlemlemeye teşvik etmek.
- Hedef dil becerilerine dair genelleyici bilgiler, özetler, eleştiriler ve değerlendirmeler sağlamak.
- Öğrenimde geçilen dönüm noktalarına dair açıkça belirleyici unsurlar barındırma.

Hedef dil becerilerini “kolayca ve rastlantısal” olarak öğrenmeyi teşvik etmek:

- İlave okuma metinleri, görevler ve alıştırmalar sağlamak.
- Kaynaklar ve dizin listesi, içindekiler tablosu sağlamak.

Öğrencilerin hedef dil becerilerine karşı olumlu duygusal tepkiler geliştirmelerine yardımcı olmak:

- Dil becerilerinin önemi ve yararları hakkında arka plan bilgisi sağlamak.
- İlginç ve faydalı örnekleri sunmak.
- Gerektiğinde eğlence ve mizahı kullanmak.

Öğrencilerin ilgileri ile hedeflenen öğrenme düzeylerini bir arada içermek:

- Hedef dil becerilerini açık ve profesyonel bir şekilde sunmak.

İlgili özel alana yönelik bilgisi bulunmayan öğretmeni desteklemek:

- Hedef düzeyde bağlamsal bilgi sağlamak.
- Ses / video öğelerinin metinlerini de içermek.
- Alıştırmaların yanıtlarını içermek.
- Sınıf içinde ve bireysel öğrenme kaynağı olarak eksiksiz ve açıklayıcı olmak (s. 142-143).

Laurence (2018) düzenlenmiş materyalin kurs amaçlarını karşılamada yeterliğini değerlendirmek için bir dizi soru hazırlamıştır. Farklı pek çok rolü karşılaması gereken özel amaçlı dil öğretimi materyali iki aşamalı bir süreçten geçirilerek değerlendirilebilir:

Materyalin Rolü	Dikkate Alınması Gereken Sorular
Öğrencilerin hedef dil özelliklerini bütünüyle anlamalarına yardımcı olmak.	Materyaller, öğrenci grup ve hedef dil özellikleri için uygun mu?
	Materyaller güncel mi?
	Materyaller hedeflenen öğrenci sayısı ile kullanılabilir mi?
	Materyaller, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli alıştırmalar sağlıyor mu?
	Materyallerin maliyeti öğrenciler ve kurum için kabul edilebilir mi?
Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak.	Materyaller öğrenciye uygun düzeyde mi?
	Üniteler ve açıklamaları açık ve mantıksal bir şekilde sıralandı mı?
	Materyaller kursun süresine uygun mu?
Dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmalarına yardımcı olmak.	Materyaller, çiftli ve grup egzersizleri, eğitmen-merkezli ve bağımsız alıştırmaları içeriyor mu?
	Materyaller; ilave okuma metinleri, görevler ve alıştırmalar içeriyor mu?

Hedef dil becerilerini “kolayca ve rastlantısal” olarak öğrenmeyi teşvik etmek.	Materyaller; kaynaklar, dizin listesi, içindekiler tablosu içeriyor mu?
Öğrencilerin hedef dil becerilerine karşı olumlu duygusal tepkiler geliştirmelerine yardımcı olmak.	Materyal, ilginç ve faydalı örnekleri içeriyor mu?
Öğrencilerin ilgileri ile hedeflenen öğrenme düzeylerini bir arada içermek.	Materyalde, hedef dil becerileri açık ve profesyonel bir şekilde sunuluyor mu?
İlgili özel alana yönelik bilgisi bulunmayan öğretmeni desteklemek.	Materyalin öğretmen kitabı var mı?
	Özgün metinler kullanılmış mı?
	Alıştırmalar öğrenme amaçlarını ve hedef dili buluşturabiliyor mu?
	Materyaller, hem sınıfta hem de sınıf dışında bir öğrenme kaynağı olarak kullanılabilir mi?
	Materyaller özel alan bilgisini içeriyor mu?
	Materyaller, gereksiz alanlar veya kaynaklar içeriyor mu?

Tablo 2. “Materyal değerlendirme: birinci aşama inceleme soruları” (Laurence, 2018, s. 144).

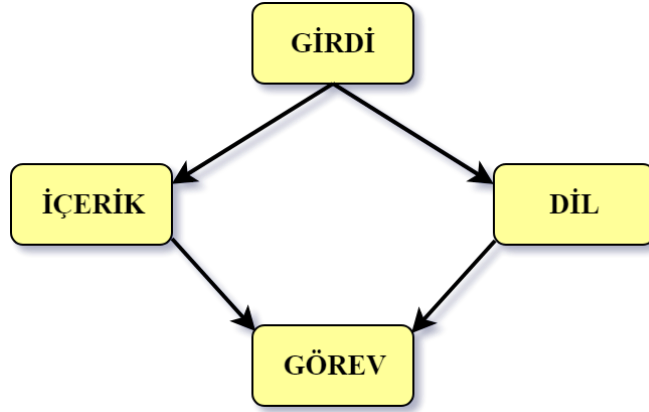
Laurence, yukarıda tablo ile belirttiği bir dizi soruya ağırlıklı olarak “Evet.” yanıtı verilmişse ikinci bir değerlendirme aşamasına geçmek için yine tablo ile belirttiği bir dizi soru belirlemiştir:

Materyalin Rolü	Dikkate Alınması Gereken Sorular
Öğrencilerin hedef dil özelliklerini bütünüyle anlamalarına yardımcı olmak.	Materyaller hedef dil becerilerinin tamamını kapsıyor mu?
	Özgün örnekler kullanılıyor mu?
	Alıştırmalar hedef dili ve öğrenme hedeflerini buluşturabiliyor mu?
	Materyaller sınıfta ve sınıf dışında da bir öğrenme kaynağı olarak kullanılabilir mi?
Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak.	Materyaller öğrencilerle farklı seviyelerde kullanılabilir mi?

	Materyaller belirlenmiş ders saatleri içinde uygun şekilde bölünebilir ve işlenebilir mi?
	Materyallerin düzeni, sıralanışı eğitmen ve öğrenci tercihlerine uygun mu?
Dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmalarına yardımcı olmak.	Materyallerde farklı alıştırmalar çeşitleri arasında denge var mı?
	Materyaller örnek metinleri ve cevaplarını içeriyor mu?
Hedef dil becerilerini “kolayca ve rastlantısal” olarak öğrenmeyi teşvik etmek.	Materyaller; öğrencileri geliştiren açık ve kapsamlı gözden geçirme metinlerini, özetleri, tekrarlatıcı metinleri, ilave okuma metinleri, görevler ve alıştırmalar içeriyor mu?
	İçindekiler, dizin ve kaynakça, materyalin içeriğini doğru bir şekilde yansıtıyor mu?
Öğrencilerin hedef dil becerilerine karşı olumlu duygusal tepkiler geliştirmelerine yardımcı olmak.	Örnekler kültürel ve sosyal olarak uygun mu?
	Örnekler güncel mi?
	Örnekler tekrara düşmemek için yeterince çeşitlendirildi mi?
	Materyal önemli bir yazım ya da basım hatası içeriyor mu?
	Materyalin açık ve etkileyici bir düzeni var mı?
	Görseller anlamlandırmaya yardımcı oluyor mu?
İlgili özel alana yönelik bilgisi bulunmayan öğretmeni desteklemek.	Öğretmen kitabı uygun şekilde ayrıntılı mı?
	Öğretmen kitabı ile ana materyallerin kalitesi aynı mı?
	Yardımcı materyaller yüksek nitelik mi?
	Temel materyallerde yardımcı materyallere doğru şekilde gönderme yapılmış mı?
	Ana dilinde açıklamalar mevcut mu? (Gerekirse).

Tablo 3. “Materyal değerlendirme: ikinci aşama detaylı inceleme soruları” (Laurence, 2018, s. 145).

Özel amaçlı dil öğretiminin temel özelliklerinden biri, çoğu zaman hâli hazırda özel alana yönelik basılı materyal bulunmaması ve öğretmenin kendi materyalini hazırlamak zorunda oluşudur. Öğretmen materyalini hazırlarken farklı öğrenme biçimlerini yaratıcılık ve çeşitlilik vasıflarıyla bütünleyebileceği özel bir modele ihtiyaç duyar. Hutchinson ve Waters'e dört ögeli bir model geliştirmiştir: girdi, içerik, dil ve görev (1991, s. 108).



Şekil 11. “Materyal tasarım modeli” (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 108).

Metin, diyalog, video/ses kaydı ya da iletişim biçimlerinin herhangi bir biçimi girdiyi oluşturur. Girdi, etkinliklerin gerçekleştirilmesi için teşvik edici olmak, dilin yeni bir ögesini sağlamak, dil kullanımının doğru bir modelini göstermek ve iletişimsel bir konuyu işlemek için gereklidir. Ayrıca öğrenciler, girdi sayesinde mevcut bilgilerini kullanma ve bilgi işleme becerilerini sergileme fırsatı bulurlar. Tomlinson (1998) girdinin biçim, üslup, bağlam ve amaç bakımından çeşitlilik içermesi ve aynı zamanda hedef dilde özgün (otantik) söyleme ait özellikler bakımından zengin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dil, sınırlı sayıda sözcükle insanlara gerçek yaşamda sınırsızca anlamlı, yazılı ve sözlü ifade etme olanağı sağlar. Bu noktada öğretmenlerden özel amaçlı dil öğretiminin ihtiyaca özel belirlenmiş içeriğine dair bazı bilgileri öğrenmeleri, öğrencilerden de hem dilsel unsurları öğrenmeleri hem de becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenler ve öğrenciler ders kitabı kullanılırken birbirlerine yardım edebilir ve birbirlerinden öğrenebilirler.

Materyaller, öğrencinin özellikle ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlamalı; onlara analiz ve sentez yapma olanağı sunmalıdır. Öğrenciler, materyal bünyesindeki “dil” ögesiyle dili yapılarına ayırabilmeli, bu yapıların nasıl işlediğini anlayabilmeli ve bu yapıları tekrar bir araya getirip üretime geçebilmelidir.

Wilkins (1976)’in ders programlarına sentetik ve analitik yaklaşımları değerlendirirken “görev (task)” kavramını ön plana çıkarmasından bu yana “görev”, ders programı tasarımında, sınıf öğretiminde ve öğrenci değerlendirmesinde önemli bir unsur hâline gelmiştir. Nunan (2006) gerçek dünya veya hedef görevler ile pedagojik görevler arasında temel bir ayırım yapmaktadır. Hedef görevleri, adından da anlaşılacağı gibi, dilin sınıf dışında “gerçek” dünyadaki kullanımlarına atıfta bulunur. Pedagojik görevler sınıfta gerçekleşen görevlerdir. Nunan, “görev”i öğrencilerin anlamı ön plana çıkarmak için dil bilgisine odaklandıkları, hedef dilde anlamaya, üretmeye, iletişimsel durumu kontrol etmeye ve etkileşimde bulunmaya dayalı çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, göreve dayalı dil öğretiminin özgün (otantik) metinlerin öğrenme ortamına girmesini desteklediğini vurgulamaktadır.

Long (1985, s. 89), bir görevin kendisinin veya başkaları için gönüllü ya da ödül için üstlendiği bir çalışma olduğunu savunarak görev-temelli dil öğretimine yaklaşımını hedef görevler açısından çerçeveler. Long’a göre çit boyamak, çocuk giydirmek, form doldurmak, ayakkabı satın almak, havayolu şirketi rezervasyonu yapmak, otel rezervasyonu yapmak, kütüphane kitabı ödünç almak, deneme sınavına girmek, mektup yazmak, bir hastaya bakmak, çek yazmak vb. örnek görevlerdendir. “Görev”; insanların günlük yaşamda, işte, oyunda gerçekleştirdikleri her türlü etkinlik anlamına gelir (aktaran Nunan, 2006, s. 12-14).

1.6.1.3.1. Materyal Tasarımında Özgün (Otantik) Metin Kullanımı

Baştürkmen’e (2010) göre özel amaçlı dil öğretiminin temel özelliklerinden biri öğretmenlerin, kurs geliştiricilerinin “özgün (otantik)” metin ve görevleri önemsemesidir. “Özgün” terimi, metinlerin dil öğretme ve öğrenme amacının dışındaki amaçlar için yazıldıkları anlamına gelmektedir. Örneğin, muhasebecilere yönelik bir kurs geliştirilmesi durumunda “gerçek” dünyadan finans sektörüne ait metinler; bilançolar, grafikler, mali anlaşmalar vd. özgün metinler olarak kurs içeriğinde yerlerini alacaktır.

Özgün metinler, “gerçek” dilin kullanımını göstermede son derece önemli bir role sahiptir. Yine bu “özgün” metinlere dair “özgün” görevler de öğrencilere verilebilir.

Harding (2007, s. 10-11) bu konuda bazı önerilerde bulunmaktadır:

- Öğrencilerin konu alanından bağlamları, metinleri ve durumları kullanın. Bunlar, ister gerçek olsunlar ister gerçeğe uygun hazırlansınlar, doğal olarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları dili içereceklerdir.
- Öğrencilerin uzmanlık alanlarında veya mesleklerinde kullandıkları özgün materyalleri kullanın ve bu metinlerde kullanılan dilin sizlere “normal” bir dil gibi gelmemesini doğal karşılayın.
- Metinlerin yanı sıra görevleri de özgün yapın. Öğrencilere, uzmanlık alanlarında veya mesleklerinde kullandıkları/kullanacakları materyallerle çeşitli görevler yaptırın (aktaran Baştürkmen, 2010, s. 62-63).

Gerçek ortamında olmasa dahi sınıfta yeri ve zamanı geldiğinde “özgün” materyalleri kullanmanın olumlu ve olumsuz pek çok sonucu vardır. Martinez (2002, s. 1-2) bu sonuçları şu şekilde ifade etmektedir:

- Özgün materyallerin kullanımını öğrencilerin “gerçek” söylemlere maruz kalmasını sağlar: insanlarla yapılan röportaj videolarında olduğu gibi.
- Özgün materyaller öğrencileri dünyada neler olup bittiği konusunda bilgilendirir; bu anlamda gerçek bir eğitimsel değeri vardır.
- Dildeki güncel değişimler bu materyallere yansır; böylece öğrenciler ve öğretmenler bu tür değişimlere ayak uydurabilirler.
- Okuma metinleri “mini” becerileri öğretmek ve uygulamak için idealdir: Öğrencilere bir makale verilip bu makalede özel bir bilgiyi aramaları istenebilir. Ayrıca öğretmenler bazı “mini” dinleme becerilerini öğrencilere uygulamaya fırsatı bulabilirler: Öğrencilere haber bülteni dinletilip onlara bu bültendeki kişi ülke adları, çeşitli bilgiler sorulabilir.
- Kitap, makale, gazete vb. farklı özgün materyaller, geleneksel öğretim materyallerinde kolayca bulunamayan çok çeşitli metin türlerini ve dil üsluplarını içerir. Bu nedenle, öğrencinin sözcük dağarcığını genişletmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bu sözcüklerin bağlam içerisinde tekrarlayan kullanımları öğrencileri sözcükleri kolayca ezberlemelerini sağlar.
- Özgün materyaller öğrencilere okuma zevki aşılayabilir çünkü sınıfta kullanılacak özgün materyallerin içerikleri öğrencilerin ilgilerini çeken konular içerir. Sonuç olarak, öğrenciler bu materyallerdeki anlamlı etkileşimler yoluyla güdüleneceklerdir. Nunan (1999, s. 212, aktaran Martinez, 2002, s. 1).

Özgün metinlerin uyarlanmadan ve desteklenmeden kullanılmasının çeşitli sakıncaları vardır. Bu olumsuz yönleri Martinez (2002, s. 2) şu şekilde sıralamaktadır:

- Bu metinler özellikle dil öğrenimine yeni başlayan öğrenciler için kültürel ya da dilsel olarak gereksiz derecede zor olabilir.
- Söz varlıkları öğrencinin öncelikli ihtiyaçları ile ilgili olmayabilir.
- Düşük seviyedeki öğrenciler çok fazla yapının iç içe geçtiği özgün metinleri anlamakta zorlanabilirler.
- Zaman alabilen özel bir hazırlık gerektirir.
- İşitme kayıtları çok fazla farklı aksan içerebilir.
- Materyal kolayca güncelliğini yitirebilir: haber metinleri gibi.
- Bu metinler çok sayıda ana başlık, ilan ve sembol içerir. Bunları anlayabilmek için kültürel bir bilgi birikimine sahip olmak gereklidir.

Özgün metinlerin materyal olarak kullanımı için yukarıdaki sebeplerden dolayı uyarlanması gerekebilir. Stoller (2016) özgün metinlere uygulanabilecek materyal-adaptasyon aşamaları önermektedir:

- Söz varlığını veya içeriği basitleştirme.
- Metinleri bir beceriden diğerine dönüştürme: dinlemeye okuma, yazmayı konuşmaya gibi.
- Tanımlar ve ek bilgiler ekleyerek metinleri genişletme.
- Metinleri kısaltma veya içeriği yeniden sıralama.
- Dil bilgisini basitleştirme.
- Metni, daha erişilebilir başka metinlerle destekleme (aktaran Woodrow, 2018, s. 221).

Woodrow'a göre (2018) göre özgün materyallere pek çok farklı kaynaktan erişmek mümkündür. Bunlar çeşitli yayımlar olabilir: akademik dergiler, bir alana yönelik kitaplar, ekonomi dergileri, şirket raporları, tezler iş sunumları, seminer notlar gibi. Bu metinler belirli ölçütlere göre sistematik olarak seçilmelidir. En önemli ölçüt, metinlerin hedef iletişimsel durumla ilgili olması ve bu bağlamda ortaya çıkmasıdır. Özgün metinler konu ve tür ile ilgili olmalıdır. Metin hedef kitleye yönelik olmalı; dilin iletişimsel işlevleri, dil bilgisi ve söz varlığı bakımından belirli bir yeterliğe sahip olmalıdır. Woodrow, özgün metin seçiminde sorulması gereken soruları şu şekilde belirlemiştir:

Ölçüt	Sorulması gereken soru
Konu	Konu ilginç ve iletişimsel durumla ilgili mi?
Tür	Metin, öğrencilerin ihtiyaç duyacağı, üretmesi ya da anlaması gereken bir türde mi?
Hedef kitle	Metin, orta ya da ileri düzey bir hedef kitleye hitap ediyor? Metin, özel amaçlı dil öğrenimi öğrencilerinin ihtiyaçlarıyla örtüşüyor mu?
Kesit	Metindeki kesitler, ilgili özel alanda sıklıkla kullanılan türde mi?
Etkili (Retorik) işlev	Metinde hangi retorik işlevlerden yararlanılmıştır?
Dil bilgisi	Metin, öğrencilerin seviyelerine uygun dil bilgisel yapıları içeriyor mu?
Söz varlığı	Metinde yeterli ölçüde teknik ve yarı-teknik söz varlığı var mı?

Tablo 4. “Özgün materyal seçiminde dikkat edilmesi gerekenler” (Woodrow, 2018, s. 221).

Sonuç olarak özel amaçlı dil öğretiminde materyal tasarımı karmaşık bir süreçtir. Çok fazla zaman, emek ister. Materyaller, ihtiyaç analizi ile tespit edilen öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Materyaller ilgi çekici ve düşündürücü olmalı; mutlaka iletişimsel bir göreve öncülük etmelidir. Hutchinson ve Waters’in (1991) “girdi, dil, içerik ve görev” öğelerini içeren materyal geliştirme modeli dikkate alınmalı ve mutlaka “özgün” metin ve görevlerle desteklenmelidir.

1.6.1.4. Söz Varlığı

İkinci dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde etkili ve yeterli söz varlığını edinmeleri, dil öğreniminde temel ve önemli bir bileşendir. Genel dil öğrencileri, özel amaçlı dil öğrencileri ve ileride uzmanlaşıp ileri düzeyde dil becerisine sahip olmak isteyenler geniş bir söz varlığına sahip olmalıdır. Nation’a göre (2000, s. 302) öğrenciler İngilizcenin sıklıkları bakımından ilk 2.000-3.000 genel sözcüğüne hâkim olduklarında onları kendi uzmanlık alanlara yönlendirmek gerekir. Öncelikle farklı alanlara ait ortak söz varlığı üzerine yoğunlaşabilir. Daha sonra belirli bir alanın özel sözcük bilgisi incelenebilir.

Jiangwen ve Binbin (2011, s. 2-5) özel amaçlı dil öğretiminde söz varlığını; yazılı ve sözlü dilin söz varlığı, temel ve temel olmayan söz varlığı, söylem yapılandırıcı ve art gönderimsel söz varlığı, teknik, yarı-teknik ve genel söz varlığı, akademik söz varlığı

olmak üzere beş farklı türe ayırmıştır. Odakları ve öncelikleri farklı olan bu türler farklı öğrenme amaçlarına yöneliktir:

Yazılı ve sözlü dilin söz varlığı: Mevcut söz varlığı çalışmalarının çoğu yazılı metinlerin taranması sonucunda ortaya çıksa da son zamanlarda derlem tabanlı çalışmalar sayesinde yazılı ve sözlü söz varlıklarının karşılaştırmaları yapılabilmektedir. Cambridge International Corpus'un İngilizceye yönelik verilerine göre yazılı dilin söz varlığı ağırlıklı olarak bağlaçlar, edatlar gibi cümle içerisinde görevli, yalnız başına anlam değeri bulunmayan sözcüklerden ve zamirlerden oluşmakta; sözlü dilin söz varlığı ise "bil-, düşün-, almak, iyi, doğru" gibi sözcüklerden oluşmaktadır. Bu konudaki karşılaştırmalı çalışmalar, sözlü dilin kaynağını dilin iletişimsel kullanımının oluşturduğunu ancak yazılı dilin dil öğretimi için daima temel kaynak olarak kalacağını göstermektedir (Schmitt ve McCarthy, 1997, s. 24-38'den aktaran Jiangwen ve Binbin, 2011, s. 2).

Temel ve temel olmayan söz varlığı: "Temel" terimi bir dilin en sık kullanılan ve diğer sözcüklere göre daha merkezî konumu bulunan sözlük birimlerini kasteder. Özel amaçlı dil öğretiminde, dilin merkezinde bulunmayan fakat belirli konu ya da alanda sık kullanılan söz varlığı ile karşılaşmak mümkündür. Belirli bir konu ya da alan açısından merkezî konumda bulunan bu söz varlığı, özel amaçlı dil öğrencileri tarafından edinilmelidir (McCarthy 1990 ve Carter, 1988'den aktaran Jiangwen ve Binbin).

Söylem yapılandırıcı ve art gönderimsel (anaphoric reference) söz varlığı: Dillerin söz varlıklarında "varsayım, çeşitlilik, çözüm, teklif, etken" gibi pek çok soyut ad vardır. Bu adlar, bir önceki cümlede kullanılan düşüncelere gönderme yaparak söylemin yapısını "kısaltma, kapsama, özetleme" gibi işlevleri üstlenir. Birbiri ardınca gelen cümleler, bağdaşıklığı ve tutarlılığı sağlayarak bir metin oluşturabilir. İşaret zamirleri ve diğer zamirler, bağlama edatları; söz, söz öbeği veya cümle, cümle ögesi yinelemeleri ile bir önceki cümle ya da cümlelere art gönderim yapılabilir (Karaağaç, 2018, s. 153-154). Söylem yapılandırıcı ve art gönderimsel birimlerin gerek akademik dil öğretiminde gerekse mesleki dil öğretiminde önemli bir iletişimsel değeri vardır.

Teknik, yarı-teknik ve genel söz varlığı: Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 82) alan yazınında "ihtiyaca yönelik söz varlığı" olarak kabul görmüş yarı-teknik söz varlığı ve temel iş dilinin söz varlığına dair tanımlamayı, bu kavramlar için yeterli bulmamaktadır.

Baker (1988, s. 92) ise akademik İngilizceye dair söz varlığını altı madde ile sınıflandırmaktadır:

1. Tüm uzmanlık disiplinleri için genel kavramları ifade eden ögeler: faktör, yöntem, fonksiyon vd.
2. Genel kullanımda farklı bir anlamı olup bir veya birden fazla disiplinde özel bir anlamı olan ögeler: Bilgisayar programcılığındaki “böcek (bug)” ile günlük dildeki “böcek” sözcüğü farklı anlamlara gelmektedir.
3. Genel dilde kullanılmayan ancak bazı uzmanlık disiplinlerinde farklı anlamları olan ögeler: “Morfolojik” sözcüğü dil bilimciler ve botanikçiler için farklı anlamlara gelmektedir.
4. Geleneksel olarak genel dile ait bir sözcük olarak görülen ancak bazı disiplinlerde de sınırlı olarak görülen ögeler: Botanikte, “etkili (effective)”, sözcüğü “etkili olmak (take effect)” anlamına gelir; iki ifade arasında belirgin bir anlam farklılığı yoktur.
5. Genel dilde kullanılan bazı sözcüklerin teknik süreçler ya da işlevler söz konusu olduğunda belirli eş anlamlı karşılıklarının kullanılması: Biyoloji kitaplarına dayalı bir derlemde fotosentez sürecinin “ol- (happen)” fiiliyle hiç kullanılmadığı, genellikle “gerçekleş- (take place)” fiiliyle nadiren de “meydana gel- (occur)” ile birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir.
6. Özel söylemlerde, belirli retorik işlevleri sergilemek için kullanılan ögeler: Bazı metinlerde yazarın niyetini veya sunulan materyali değerlendirmesini işaret eden maddeler vardır (aktaran Khodabakhshi, Daroonshad, Moinic, 2014, s. 951-952).

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 82) büyük ölçüde birbiriyle örtüşen altı maddeyi iki geniş maddede birleştirmektedir:

1. Genel dilde kullanılan ancak bilimsel ve teknik alanlarda sıkça karşılaşılan söz varlığı ögeleri (Baker’in 1, 5 ve 6. maddelerini kapsar).
2. Belirli disiplinlerde özel ve sınırlı anlamları olan, disiplinler arasında anlam bakımından farklılık gösterebilen söz varlığı.

Söz Varlığı Türleri	Örnekler
Özel bir sahada sıklık oranı yüksek söz varlığı	Akademik: “faktör, metot, işlev, ortaya çıkmak, döngü”; “uygun, önemli, ilginç” gibi değerlendirme sıfatları; turizm: “kabul etmek, tavsiye etmek, onaylamak” gibi fiiller; “yer ayırtmak, kampanyaya katılmak” gibi eş dizimlilikler.
Belirli disiplinlerde özel anlama sahip genel İngilizcenin sözcükleri.	Bilgisayar dilinde “böcek”; fizikte “enerji, ivme, güç”; mekanik ve mühendislikte “baskı, gerilme”.

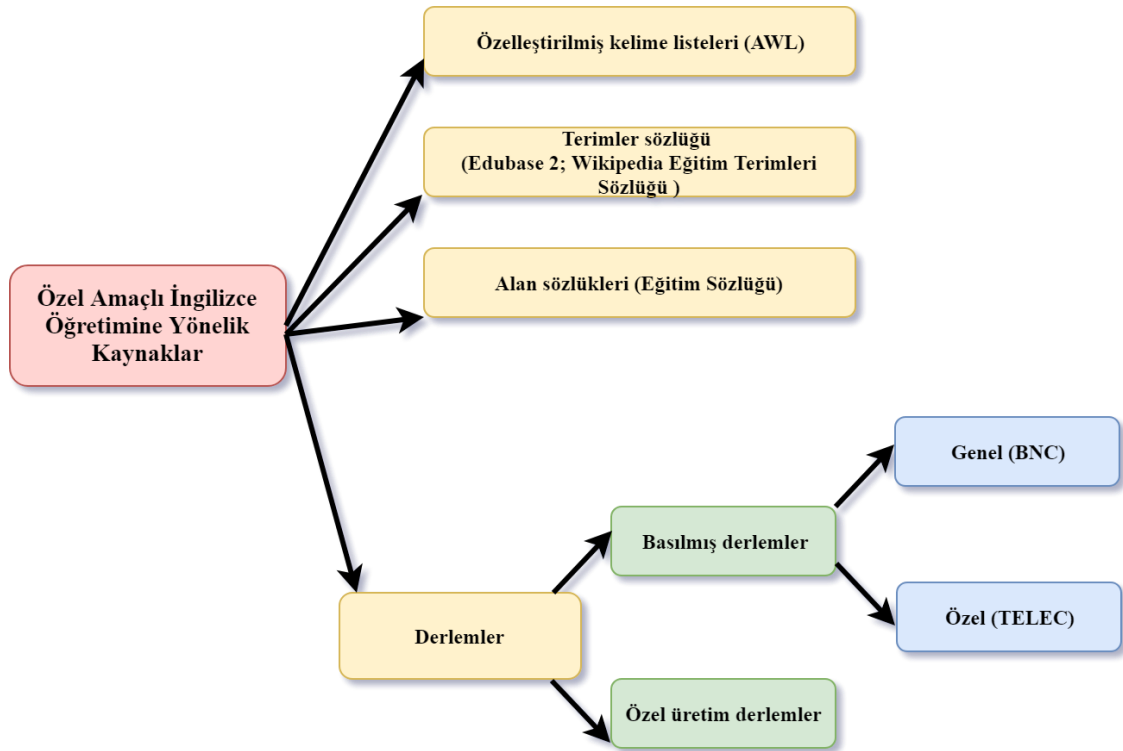
Tablo 5. “Söz varlığı” (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 83).

Dudley-Evans ve St. John (1998)’a göre özel amaçlı dil öğretiminde yarı-teknik söz varlığı ya da temel iş dilinin söz varlığı olarak adlandırılan ilk kategorinin öğretime öncelik verilmelidir. Onlara göre genel dilin söz varlığından olup belirli alanlarda özel anlamlara sahip sözcükler ise teknik söz varlığı olarak değerlendirilmelidir.

Akademik söz varlığı: İngilizcenin akademik öğrenimi için gerekli söz varlığı üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunların en yetkin ve kullanışlı olanı, 3,5 milyon sözcükten oluşan yazılı akademik metinlerine dayanan bir derlemden oluşturulmuş, “Akademik Sözcük Listesi (Academic Word List)”dir (Coxhead, 1998). Bu derleme İngilizcenin en sık karşılaşılan 2000 sözcüklük “General Service List” adı verilen akademik sözcük listesi ortaya konmuştur. Çok çeşitli akademik metinler derlenmiş; listelenen sözcüklerden aynı kök ya da gövdeden oluşmuş olanlar aynı “aile”den kabul edilmiştir. Bu derlem, 570 sözcük ailesini içerir ve liste belirli bir disiplinle sınırlanmaz. Dolayısıyla bu sözcükler beşerî bilimler, hukuk ya da iktisat okuyan öğrenciler için yararlı olabilir (aktaran Jiangwen ve Binbin, 2011, s. 5).

Woodrow’a göre (2018, s. 82) özel amaçlı kurs tasarımcıları ilgili disiplinde uzman olmadıklarından teknik ve yarı-teknik söz varlığı hazırlarken güçlüklerle karşılaşabilirler. Alan uzmanları, alan sözlükleri, sözcük listeleri ve derlemler söz varlığı oluşturmada önemli başvuru kaynaklarıdır. Bu kaynaklar, kurs tasarımcıları için son derece değerlidir fakat bunların her birinin avantajları ve dezavantajları vardır. Alan uzmanları, konuyla ilgili derinlemesine bilgi sahibidir; alana yönelik gerekli metin türlerini ve söz varlığını

bilirler. Ancak genellikle dil uzmanı değildirler; öğrencilerin öğrenmesi gereken en önemli sözcükleri tanımlayamayabilirler. Alan sözlükleri, kurs tasarımcılarına çok yardımcı olabilir ama bunlar, sözcük sıklıklarını göstermez. Özellikle belirli bir alana yoğunlaşan sözcük listeleri, kurs tasarımcıları için oldukça yararlıdır. Bunlar arasında Ward'ın (2009) mühendislik lisans öğrencileri için hazırladığı temel mühendislik İngilizcesi sözcük listesi örnek gösterilebilir (aktaran Woodrow, 2018). Derlemler, söz varlığı hazırlamada en uygun kaynaklar olarak gösterilmektedir. Bilgisayar teknolojisi, karmaşık analitik becerilere ihtiyaç duyulmaksızın derlemlerin analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Bu teknolojiler; kurs tasarımcılarının, öğreticilerin ve öğrencilerin hazırladıkları bir derlemin ya da mevcut derlemin belirli bir disipline yönelik olarak analiz edilmesini sağlayabilir. Woodrow (2018) aşağıdaki tabloda kurs tasarımcıları için lisansüstü akademik İngilizce öğrencilerine yönelik söz varlığı hazırlama kaynaklarını şu şekilde örneklemektedir:



Şekil 12. “Lisansüstü öğrencilerine yönelik söz varlığı kaynakları örnekleri” (Kısaltmalar: AWL: Academic Word List (Coxhead, 2000); BNC: British National Corpus; TSLC TELEC: İkincil Öğrenci Derlemi; Eğitim Sözlüğü (Wallace, 2015); https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_education;terms (Erişim: 1 March 2017), (Woodrow, 2018, s. 83).

Sonuç olarak ikinci dil öğretiminde öğrenciye söz varlığının kazandırılması, önemli hedeflerden biridir. Söz varlığının dil bileşenleri içindeki önemi sebebiyle dil öğretim programlarında kilit bir rol oynadığı sonucuna varılabilir. Sözcükleri teknik, yarı-teknik, mesleki ya da akademik sınıflara ayırmak; öğreticilerin öncelikli olarak hangi yarı-teknik sözcüklerin öğretileceğini seçmesi, özel amaçlı dil öğrencileri için son derece önemlidir. Özel amaçlı dil öğreticileri, ilgili mesleki alanla ya da disiplinle ilgili olarak teknik bilgilerinin yeterli seviyede olmamasından dolayı bazı teknik sözcükleri seçmekte zorlanabilirler. Öğrencilere ikinci dil öğrenimlerinde kurstan ve öğretmenden bağımsız olarak öğrenme, araştırma ve okuma cesareti kazandırılması, bu zorluğun giderilmesinin en uygun yolu olabilir. Hutchinson ve Waters (1991), teknik kelimeleri öğretme rolünün öğreticide değil, alan uzmanında olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte, öğretici öğrencilerin hedeflenen iletişim ortamlarında çalışabilmelerini sağlamakla yükümlüdür; bu nedenle öğretici, öğrencilerin gerekli söz varlığını kazanmasını sağlamalıdır.

1.6.1.5. Ölçme ve Değerlendirme

Dil öğretimindeki gelişmelerle öğrenciye “birey” olarak yaklaşmakta ve öğrencinin bireysel ihtiyaçları önemsenmektedir. Ticaret ve teknoloji dünyasındaki gelişmelerle özel alanlarda dil ihtiyacı olan insanlar ortaya çıkmış; bunun sonucunda onlara “fayda” sağlayan, “işlevsel” nitelikli özel amaçlı dil öğretimi kursları tasarlanmıştır. Bu tür kurslara destek olan, onları finanse eden kurum ve kuruluşlar doğal olarak bu kurslardan belirli bir beklenti içine girmektedir. Dolayısıyla kursların hedeflerine ne derece ulaştıklarının ve öğrencilerin başarı düzeylerinin tespit edilebilmesi gereklidir. Özel amaçlı dil öğretiminde hem öğrenciler hem de bu kurslara destek olan kuruluşlar zaman ve para yatırımlarının karşılığını somut olarak görmek istemektedir. Bu sebeple hesap verilebilirlik bağlamında ölçme ve değerlendirme önemlidir (Hutchinson ve Waters, 1987, s. 144). Değerlendirme, kazanılacak bilgilerin belirlenmesiyle başlayıp şu andaki ya da gelecekteki etkinliklerde değişiklikler sağlanmasıyla sonuçlanacak bir süreçtir. (Dudley-Evans ve St. John, 1998). Öğretme ve öğrenme sürecinin gerekli bir bileşeni olan değerlendirme öğrencilere, kursa ve öğreticilere uygulanabilir; nicel (test) ya da nitel yöntemleri (görüşme, anket) kullanılabilir. Kurs sırasında ve kurs sonrasında gerçekleştirilebilir.

Özel amaçlı kursların değerlendirme yöntemlerinde iki değerlendirme seviyesi öne çıkmıştır:

Öğrencinin ölçülmesi: Öğrencide hedef durumlardaki iletişimsel yeterliğinin sağlanması özel amaçlı dil kurslarının temel amacı olduğu için öğrencinin ölçülmesi oldukça önemlidir.

Kursun değerlendirilmesi: Kursun kendi kendini değerlendirdiği bir süreçtir. Bu tür bir değerlendirme, kurs tasarlanırken amaçlanan hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeye yardımcı olur.

Bu iki değerlendirme yöntemi birbirinden çok uzak değildir. Öğrencilerin yeterliklerinin ölçülmesi sadece öğrencileri değerlendirmekle kalmaz, kursun da etkisini ve kapsamını ölçer. Öğrencilerin başarısız olduğu durumlarda kursun amaçlarının, materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin de sorgulanması gerekir (Hutchinson ve Waters, 1987, s. 144-145).

Özel amaçlı dil öğretiminde öğrenciler üç tür sınavla ölçülmektedir:

1. Yerleştirme sınavları: Bunlar, kursun başında uygulanan ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine en uygun şekilde yerleştirilmelerini sağlar niteliktedir. Bu sınavlar, öğrencilerin eksik yönlerini ve ihtiyaçlarını ortaya koyar.

2. Başarı sınavları: Kurs boyunca herhangi bir zamanda uygulanabilen bu sınavlar, öğrencinin kursun ders programından ne ölçüde yararlandığını gösterir. Heaton (1975) ve Oller'e göre (1979) nitelikli bir başarı sınavında uyulması gereken temel ilkeler şunlardır:

- a. Öğrettiklerinizin tamamını değil öğrencilerinizin öğrenmiş olabileceği konuları makul bir şekilde ölçünüz.
- b. Gerçekten neyi ölçmek istiyorsanız onu ölçmelisiniz. Örneğin okuma becerisini temel alan bir sınav, yazma becerisi üzerinden yapılmamalıdır.
- c. Sınavın amacı öğrencilerin uzmanlıklarını değil dil becerilerini ölçmektir. Soruların cevabı özel alan bilgisi gerektirmemelidir (aktaran Hutchinson ve Waters, 1987, s. 147).

3. Yeterlik sınavları: Üniversitede eğitim almak ya da teknik bir kitabı okumak gibi durumlarda öğrencinin bu durumun gereklilikleriyle başa çıkıp çıkamayacağını ölçen sınavlardır.

Yeterlik sınavları, öğrencilerin belirli dil görevlerini ölçücü yapısıyla özel amaçlı dil öğretimi kavramına çok uygundur. Özel amaçlar için yeterlik sınavları, adayın talep edilecek görevleri yerine getirmek için yeterli olduğu konusunda güvenilir bir gösterge verebilmelidir. Bu tür testler aynı zamanda yüksek güvenilirliğe ve geçerliğe sahiptir.

Özel amaçlı dil öğretiminin yeterlik testlerinde alana yönelik metin türlerinin sorularda kullanılması daha geçerli sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Öte yandan bu sınavlarda özel bir ölçütün göz önünde bulundurulması söz konusudur. Fakat bu ölçütün ne olması gerektiği, yanıtlanması gereken önemli bir sorudur. Sorgulanacak özel bilgi ve becerilerin neler olması gerektiğini belirlemek gereklidir.

Testlerin değeri onların nasıl kullanıldığıyla ilgilidir. Öğretici ve öğrenciler teste karşı olumlu bir yaklaşım sergilerler. Test sonuçları, öğretici ile öğrenciler arasındaki gerçek bir müzakere ve etkileşim unsuru olarak algılanmalıdır. İyi ya da kötü bir notun asıl anlamı, bu sonucun elde edilmesinin nedenlerinin anlaşılmasıdır. Bu nedenler gelecekteki öğretim çalışmalarının geliştirilmesine dair önemli ipuçları vermektedir.

Ölçme ve geribildirim öğelerini barındıran değerlendirme, öğrencilerin hâlihazırda bildiklerini ölçmekle ilgilidir. Değerlendirme sonuçları, olumlu geribildirim sağlayarak ilerleyen dönemlerde kurs içeriği ve yöntemlerine yön verebilir (Hutchinson ve Waters, 1987, s. 50-152).

Özel amaçlı dil öğretimi sınavlarında özel bir soru türü bulunmamaktadır. Sınav hazırlama süreci, öğretim materyali hazırlama sürecine çok benzemektedir. Ancak öğretim materyaline ait öğelerin tamamının sınav sorusu olarak kullanılması mümkün olmayabilir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 225). Dudley-Evans ve St. John (1998) özel amaçlı dil öğretiminde ölçmeyi ele alırken akademik amaçlı ve mesleki amaçlı dil sınavlarındaki farklılıkları ortaya koyarak dört temel becerinin nasıl ölçüleceğine dair genel bir çerçeve çizerler:

Yazma becerisinin ölçülmesi: Akademik ya da özel bir alana/işe yönelik bütün metinlerin belirli bir hedef kitlesi, amacı ve konusu vardır. Dolayısıyla yazma sınavlarının en önemli özelliği, hedef kitleye uygun konunun ve sınav metinlerinin belirlenmesidir. Bu yaklaşımla sınav yapımcılar, hem dili hem de içeriği değerlendirirken çelişkiye düşmezler ve güvenilir ölçme sonuçları elde ederler. Uzun bir metinden alınan iki kısa parça ile

öğrencilere daha fazla şans verilebilir. Süre olarak da hazırlık için 10 dakika, seviyelere bağlı olarak da 20-30 dakikalık sınav süresi verilebilir (s. 225).

Yazma ve okuma becerilerinin ayrı sınavlarla ölçüldüğü durumlarda yazma soruları çoğunlukla sözel olmayan biçimlerde verilir. Akademik amaçlı dil sınavlarında bu durum oldukça yaygındır. Meslek amaçlı dil sınavlarında ise okuma ve yazma sınavları birlikte yapılabilir. Görevlerin soruya dönüştürülmesi özel amaçlı dil öğretimi sınavlarının önemli bir başka özelliğidir. Gerçek hayattaki birçok durumdan -özellikle iş dünyasından- not, hatırlatma listesi ya da mektup yazmak gibi okunup acil yanıt yazılmasını gerektirecek görevler, sınav sorusu olarak kullanılabilir. Akademik amaçlı dil sınavlarında okunup acilen yanıt yazılması gereken metin türlerine daha az rastlandığından bu sınavlarda bu tarz metinler geri plana bırakılmalı ve hedef kitleye uygun metinler seçilmelidir (s. 225-226).

Okuma becerisinin ölçülmesi: Akademik amaçlı dil sınavlarında, okuma becerisi genellikle orta uzunlukta iki metinle ya da bir uzun metinle ölçülürken mesleki amaçlı dil sınavlarında ise birkaç kısa metinle ölçülmektedir. Metnin içeriğindeki alan bilgisi ve söz varlığı, sınava giren bütün öğrencilere fırsat eşitliği sunabilecek şekilde seçilmelidir. Metin altı soruları, alana yönelik eski bilgilere dayanarak çözülemeyecek türde olmalı; öğrencilerin soruları doğru yanıtlayabilmesi için mutlaka metni okumuş ve doğru anlamış olmasını gerektirmelidir. Metni okuma, anlama ve sorulara yanıt verebilme hedef duruma ait kazanımları gerektirmelidir. Sınav, yazma ve okuma becerisini birlikte ölçülme hedeflemiyorsa sınavda sadece okuma becerisi ölçülüyorsa soruların mümkün olduğunca az yazma içermesi gerekir. Böylelikle sınavın puanlandırılması daha hızlı ve nesnel olabilir (s. 226).

Sözlü etkileşim becerisinin ölçülmesi: Konuşma sınavları monolog ve etkileşimin bir gereği olarak konuşma ve dinlemenin bir arada kullanıldığı karşılıklı konuşma bölümlerinden oluşur. Karşılıklı konuşma bölümü sınav uygulayıcısı ve öğrenci arasında olabileceği gibi birkaç öğrenci arasında da gerçekleştirilebilir. Özellikle öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirdiği etkileşimli bir konuşma sınavı, öğrencilerde eşitlik ve güven duygusunu pekiştirir. Ayrıca sınavın uygulanma süresi de oldukça kısaldır. Sınavlarda sesli kayıt alınmıyorsa öğrencinin değerlendirilmesinin, hemen konuşmanın bitiminden sonra önceden oluşturulmuş bir not değerlendirme ölçeğine göre yapılması

daha güvenilirdir. Sınav salonuna alınan öğrenciyle yapılacak basit ve rahatlatıcı bir sohbet hem öğrencinin becerileri hakkında fikir vermesi hem de öğrenciyi rahatlatması açısından önemlidir. Bu becerinin ölçümünde sınavı başlatması için öğrenciye fotoğraf, resim, nesne vb. dil dışı göstergeler ya da kısa cümleler verilebilir. Sınavda önemli olan öğrencinin iletişim becerisinin üzerine yoğunlaşmaktır. Öğrencilerden gerçek hayattaki gibi öngörülemeyen, amaçlı sözlü etkileşimleri gerçekleştirmeleri beklenmelidir (s. 227-228).

Dinleme becerisinin ölçülmesi: Dinleme becerisi ayrıca ölçülebilir veya konuşma sınavı içerisinde değerlendirilebilir. Akademik amaçlı dil öğretimi sınavlarında dinleme becerisi işaretlemeye dayalı veya kısa cevaplıdır. Mesleki amaçlı dil öğretimi sınavlarında ise form doldurma, hatırlatma notu yazma, belgegeçer yazma gibi yöntemler kullanılır.

Sınavlar öğrenmeyi destekleyici nitelikleri ile önem kazanırlar. Bu noktada eşit ve tutarlı ölçme yapabilmek için belirli ölçütlere dayalı not değerlendirme ölçekleri kullanmak gereklidir (s. 228-229).

Özel amaçlı dil öğretiminde değerlendirmenin bir başka boyutu da kursun kendisinin değerlendirilmesidir. Kurs değerlendirmesinde, kurs tasarlamının karakteristik özelliklerinin ne ölçüde karşılandığı tespit edilir. Kurs değerlendirmesinde, kursun bütün taraflarını -öğretici, öğrenci, yöneticiler, destekleyici kurum ve kuruluşlar vd.- mümkün olduğunca memnun etmek için herkesin değerlendirme aşamasına dâhil edilmesi gerekir (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 156). Kurs; materyaller, sınıf etkinlikleri, sınıf dışı destekleyici uygulamalar, kursun tasarımı, metodoloji ve ölçme-değerlendirme gibi faktörleriyle değerlendirilmelidir. Ancak, kursa dair bütün faktörlerin değerlendirilmesi gerçekçi olmayabilir. Bu yüzden öncelikli faktörler belirlenmeli; bunlara yönelik veri toplamanın türü ve zamanlaması planlanmalıdır (Dudley-Evans ve St. John, 1998). Kurs değerlendirilmesinde sorulması gereken soruları Hutchinson ve Waters (1991, s. 152-155) şu şekilde belirlemiştir:

1. Değerlendirilecek olan nedir? Önemli görülen bütün bilgiler derlenmeye çalışılmalıdır. Kurslar, öğrenci-merkezli yürütüldüğünden öğrenci ihtiyaçlarının ne ölçüde giderildiği; ders programın, materyalin, öğrenme ve öğretme tekniklerinin, sınav uygulamalarının, idari düzenlemelerin ve ölçme-değerlendirmenin ihtiyaçları tamamlamadaki rolleri dikkate alınmalıdır.

2. Kurs nasıl değerlendirilebilir? Test, anket, tartışma, röportaj, yorumlar vb. tekniklerin biri ya da birkaçı tercih edilerek kurs değerlendirilebilir. Değerlendirme sonrası ayrıntılı bir kurs değerlendirme raporu hazırlanarak kurs tasarımcılarına, öğretilere ve diğeri ilgili taraflara sunulur.

3. Kurs değerlendirmesine kimler dâhil edilebilir? Özel amaçlı dil öğreticileri, öğrenciler, kursu destekleyen kurum ve kuruluşlar da değerlendirilebilir. Bu grupların bütün bireylerin değil seçilenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Değerlendirmenin bireylerin “değer” algılarıyla ilgili olduğu, görüşlerinin kendi çıkar ve endişelerine göre değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Kurs değerlendirmesi ne zaman ve ne sıklıkta yapılabilir? Değerlendirmenin sık uygulanması zaman alıcı olabilmektedir. Kurs başında, dönem ortasında, kurs sonunda ve kurstan sonraki dönemlerde yapılacak uygulamalar yerinde olabilir.

Genel olarak, güvenilir bir değerlendirme sistemi, öğrenme deneyimlerinin doğası hakkında pek çok açıdan, daha derin bir fikir verebilir. Öte yandan kimi öğrenciler böyle bir değerlendirmeye dâhil olmakta isteksiz olabilirler. Brumfit (1983'ten aktaran Hutchinson ve Waters, 1991, s. 155)'e göre öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerinden ortaya çıkan kurs geri bildirimlerinin en yararlı yönü, öğrencilerin zaman ve para sınırlamalarının elverdiği ölçüde bireyselleştirilen bir ders programının önemi hakkında farkındalıklarını artırmasıdır. Bu yönüyle kurs değerlendirmesi, öğrenme-merkezli bir yaklaşıma dayanan özel amaçlı dil sahasında vazgeçilmez bir yere sahiptir.

1.6.1.6. Yönetici ve Öğreticinin Rolü

Özel amaçlı dil öğretimi sahasında ideal koşullarda yönetici ve öğreticilerin görev ve sorumlulukları açıkça tanımlanmıştır. Kurum ya da kuruluşların bünyesinde kursları yöneten, paydaşların/destekçi kurum ve kuruluşların ihtiyaçlarını tespit edip öğrenme hedeflerini belirleyen kişiler kurs yöneticileridir. Kurs yöneticileri; kurs materyallerinin seçimine, öğretim yöntemlerine; kursun, öğreticilerin ve öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine de karar verebilirler. Öğretmenler/öğreticiler ise kurslarda ağırlıklı olarak öğretimden ve yöneticilerin almış olduğu kararlar ile ilgili dönüt vermekten sorumludurlar. Kurslarda öğretilere destek olmak için alan uzmanları da çalışabilir.

Öğreticilerin ilgili disipline dair bilgilerinin yeterli olmadığı durumlarda alan uzmanları kursun içeriği, söz varlığı ve ilgili metin türleri ile ilgili öğrencileri destekleyebilirler. Fakat alan uzmanlarının öğrenme/öğretme yöntemleri hakkında bilgileri sınırlı olabilir. Ayrıca kurs yöneticilerinin zaman zaman kurs materyalleri ve öğretim sürecinde baskın bir rol oynadığı görülebilir ve doğal olarak bu durum öğrencilerin istekliliklerini düşürebilir (Laurence, 2018, s. 217-218).

Bununla birlikte dünya genelinde kurs uygulamalarına bakıldığında özel amaçlı dil öğrencileri, kurs yöneticilerinin sorumluluklarının çoğunu üstlenmektedir. Özel amaçlı dil öğrencileri, yalnızca öğrencilerin belirli bir alandaki özel dil ihtiyaçlarını karşılamaz, aynı zamanda kursun tasarlanması, hedef ve amaçların belirlenmesi, materyallerin seçilmesi gibi arka plandaki öğretim unsurlarını da hazırlar. Bu yüzden, özel amaçlı dil öğrencileri, alan yazında sıklıkla “uygulayıcılar (practitioners)” olarak tanımlanmışlardır (Charles ve Pecorari, 2016 ve Swales, 1985’ten aktaran Laurence, 2018, s. 217-219; Umera-Okeke, 2011, s. 64).

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 13-18) uygulayıcıların özel amaçlı dil öğretiminde üstlenmeleri gereken rolleri “öğretmen, işbirlikçi, kurs tasarımcısı ve materyal sağlayıcı, araştırmacı ve değerlendirici olmak üzere beş gruba ayırmıştır.

Öğretmen olarak sorumlulukları: Uygulayıcının “öğretmen” olarak rolü, sınıf yönetimiyle, dile ve becerilere yönelik bilgileri sağlamasıyla ve sınıf içi etkinliklerini yönetmesiyle genel dil öğretimindeki “öğretmen”den farksızdır. Özel amaçlı dil öğretmeni dersin konusuyla ilgilenen bir öğretmen olmaktan çok, dersin konusuyla ilgilenen bir öğrenci olmalıdır. Bir başka deyişle alanla ilgili “akıllıca sorular sorabilme becerisi”ne sahip olmalıdır (Hutchinson ve Waters, 1987, s. 163). Ayrıca çok daha özel amaçlı kurslarda -örneğin iş raporu yazımı gibi konularda- öğretmenin öğrencilerle müzakere edebilme becerisinin olması önemlidir. Öğretmen, önemli ölçüde esnek olmalı; öğrencileri dinlemeye istekli olmalı ve onların disiplinli veya mesleki etkinliklerine ilgi duyması gerekir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 14).

Özel amaçlı dil öğretmenin kursları düzenlemek, öğrenme hedeflerini belirlemek, öğrenme ortamını yaratmak, öğrencileri değerlendirmek gibi görevleri vardır (Umera-Okeke, 2011, s. 65).

İşbirlikçi olarak sorumlulukları: Öğretmen; alan uzmanları, yabancı dil öğretmenleri ve öğrencilerle işbirliği içerisinde olmalıdır. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak, hedef disiplinin metodolojisini, kapsamını ve faaliyetlerini benimsemek için alan uzmanlarıyla birlikte çalışılması gerekmektedir. Özel amaçlı dil öğretimi ve yabancı dil öğretim metodolojilerinin birlikte yapılandırılması için yabancı dil öğretmenleriyle işbirliği de gereklidir. Özel amaçlı dil öğretmeni içeriği anlamlı kılarken yabancı dil öğretmeni dil öğretim metodolojisi desteği sağlar. Öğretmen, genellikle ilgili alanın materyallerine hâkim olan öğrencilerle de işbirliği yapmalıdır (Umera-Okeke, 2011, s. 66; Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 15-16).

Kurs tasarımcısı ve materyal sağlayıcı olarak sorumlulukları: Hedeflenen amaçlara ulaşmak için uygun materyalleri seçmek ve bunları öğrencilere ulaştırmak; eğer uygun materyal yoksa materyal yazmak veya uyarlamak özel amaçlı dil öğretmenin görevlerindedir. Kursta kullanılan materyallerin verimliliğinin ölçülmesi de öğretmenin görevlerindedir. Özel amaçlı dil öğretiminde öğretmene biçilen kurs tasarımı ve materyal sağlama rolleri işverenler tarafından yanlış anlaşılabilir. İşverenler, öğretmenlerden mevcut ders kitaplarını görmezden gelmelerini ve her zaman materyal hazırlamalarını bekleyebilmektedir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 14-15).

Araştırmacı olarak sorumlulukları: Özel amaçlı dil öğretmeni ihtiyaç analizi uygulama, kurs tasarlama, materyal yazma, ortaklarla işbirliği kurma gibi aşamalarda araştırmacı kimliğine sahiptir. Hedef etkinliklerini, becerilerini ve metin türlerini belirleyecek ihtiyaç analizinin ve hedef durum analizinin uygulanması araştırmanın ilk aşamasıdır. Yine bu süreçte ilgili metin türlerine dair söylem çözümlemesi araştırmanın bir parçasıdır (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 15).

Değerlendirici olarak rolü: Özel amaçlı dil öğretmeni kursun çeşitli aşamalarında, değerlendirici kimliğiyle ortaya çıkar. Burada söz konusu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, kursun değerlendirilmesi ve öğrenme materyallerinin değerlendirilmesi gibi birkaç tip değerlendirme vardır. Öğrencilerin ulaştıkları becerileri ve yeterlikleri ölçmeye yarayan sınavlar özellikle önemlidir. Öte yandan öğretmenin kursu ve materyalleri değerlendirmesi öğrenme sürecinin etkinliği açısından gereklidir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 16).

Özetle öğrenmeye istekli, akademik becerileri olan, takım çalışmasına açık, öğrencilerini dinleme ve motive etme yeteneğine sahip, eleştirel düşünebilen, yaratıcı özel amaçlı dil öğretmenleri sahanın ihtiyaçlarına cevap verebilir.

1.7. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ (OBM) BAĞLAMINDA ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) dil müfredatlarının ve müfredat kılavuzlarının hazırlanması, öğretme ve öğrenme materyallerinin tasarlanması ve yabancı dil yeterliğinin ölçülmesi için şeffaf, tutarlı, kapsamlı bir temel olarak hazırlanmıştır. Yabancı dil öğrencilerinin, iletişime yönelik ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler ayrıntılı olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde tanımlanmıştır. Ayrıca hedef dillere ait kültürel bağlamın önemi vurgulanmış, dil seviyelerine yönelik dil yeterlikleri düzeyleri belirtilmiştir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “eylem odaklı yaklaşım” benimsenmektedir. Dil öğrenenleri birer “sosyal aktör” olarak gören bu yaklaşıma göre öğrenenler “(...) çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri (...)”dir. Bu bağlamda dil öğrenenler belirli görevleri yerine getirmek için yeteneklerini kullanırlar.

Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar (Avrupa Konseyi, 2001, s. 7).

Özel amaçlı dil öğretiminde “görev” kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ders programının hazırlanması, materyal tasarımı, ölçme ve değerlendirme aşamalarında özel amaçlı dil öğrencilerine yönelik “görevler” oluşturmak önemlidir. Bu öğrencilerin hedef dili kullanarak kendi mesleki ya da akademik alanlarında çeşitli görevleri yerine getirmeleri gerekecektir.

Özel amaçlı dil öğretiminin en karakteristik özelliği öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Özel amaçlı dil öğretimi kursları öğrencilerin önceden ihtiyaç analizi aracılığıyla belirlenmiş dil ve beceri ihtiyaçlarıyla ilgi alanlarına göre tasarlanmaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde dil öğretiminde öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarının dikkate alınması şu şekilde vurgulanır:

Dil öğreniminin ve öğretiminin amaç ve hedefleri, öğrencinin ve toplumun gereksinimlerinin dikkate alınmasına, söz konusu gereksinimleri karşılamak üzere yapılması gereken sınıf içi uygulamalar, etkinlikler ve süreçler ile tüm bunları yapabilmek için öğrencinin geliştirmek zorunda olduğu becerilere ve yeterliklere dayanmalıdır (Avrupa Konseyi, 2001, s. 124).

Özel amaçlı dil öğretiminde kursun bitiminde öğrencilerin “dil kullanıcılarına” dönüşmeleri beklenir. Bu bağlamda kurs bitiminde öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlikler arasında “ne zaman, neyi ve nasıl çalışacaklarına karar verme becerileri” vardır. Bir başka deyişle öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmeleri” ve kişisel öğrenme stratejileri geliştirebilecek seviyeye gelmeleri beklenir. Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “öğrenmeyi öğrenme” dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilir; öğrencilerin öğretim sona erdikten sonra da öğrenmeye devam etmesi özerk bir sorumluluk olarak kabul edilir ve bunun kazandırılması da önemsenir (Avrupa Konseyi, 2001, s. 133).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2001) dil öğrenen meslek gruplarını hedef alan özel betimleyiciler yer almaz. Bu sebeple özel amaçlı bir dil kursu tasarlamak için yola çıkıldığında Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki genel tanımlayıcılar kursun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanır. Ancak bu durum belirli zorlukları içerir (Athanasidou vd., 2016, s. 303).

Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde özel amaçlı dil öğretimine yönelik özel betimleyiciler bulunmamakla birlikte metnin “Ek D” bölümünde “ALTE – Betimleyici Cümleler” yer almaktadır. Avrupa Dil Sınavı Hazırlayanlar Birliği’nin (Association of Language Testers in Europe, ALTE) kapsamlı bir araştırma projesinin ürünü olarak hazırladığı bu ekte sosyal, turistik, çalışma ve eğitim olmak üzere üç farklı alanda 400 betimleyici cümle bulunmaktadır. “Betimleyici” projesinde amaçlanan öğrencilerin yabancı dil yeterliklerini değerlendirebilecek ölçekler oluşturmaktır.

“Alderson’un (1991) sınav geliştirici, sınav değerlendirici ve kullanıcı merkezli ölçekler arasındaki ayırımına göre ALTE betimleyici cümleleri

aslen kullanıcı merkezlidir. Sınav sürecinde paydaşlar arasındaki iletişime ve özellikle de sınav sonuçlarının uzman olmayanlar tarafından yorumlanmasına yardımcı olurlar. Böylece şunları sağlarlar:

- a) dil öğrencilerine eğitim veren ve sınav yapanlar için yararlı bir araç. Dil kullanıcılarının neler yapabileceğini gösteren ve böylece hangi aşamada olduklarını tanımlayan kontrol listeleri olarak kullanılabilirler;
- b) tanı amaçlı sınav aktiviteleri, aktivite merkezli müfredatlar ve öğretim araçları gelişimi için bir temel;
- c) dil eğitimi ve şirketlerde işe alımla ilgili olan insanlara yararlı olacak aktivite merkezli dil bilimsel denetleme yapma aracı;
- d) farklı dillerde fakat aynı ortamlarda var olan ders ve araçların hedeflerinin karşılaştırılması için bir araç.

Dil eğitimcileri için gerekli olan özelliklerin, iş tanımlarının ve yeni görevler için dil gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanılacak performansın kolaylıkla anlaşılır tariflerini içerdikleri için eğitim ve personel yönetimindeki insanlara da faydalı olacaklar (Avrupa Konseyi, 2001, s. 218-219).

ALTE Düzeyi	Dinleme /Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Gerekli olan uzman bilgisine sahip olduğu sürece, yasal ve finansal sorunlar gibi karmaşık ve içeriği yüklü olan konularda tavsiyeler verebilir/bu konularla başa çıkabilir.	Karmaşık bir dille ifade edilmiş karmaşık fikirler de dâhil içinde karşılaşma olasılığı olan rapor ve makaleleri anlayabilir.	Tam ve hatasız notlar tutabilir ve bir toplantı veya seminere katılmaya devam edebilir.
ALTE Düzey 4	Kendi çalışma alanı içindeki bir toplantıya veya seminere katılabilir ve bir fikri savunabilir veya karşı çıkabilir.	Standart olmayan bir dille ifade edilmiş mektuplaşmaları anlayabilir.	Meslektaşlarından veya diğer bazı temaslardan profesyonel hizmetler gerektiren geniş alanda rutin ve rutin dışı olan durumlarla başa çıkabilir.
ALTE Düzey 3	Sıradan bir iş gününde ilgi isteyen birçok mesajı alır veya duyurabilir.	Karşısına çıkma ihtimali yüksek olan çoğu mektuplaşma, rapor ve ürün bilgisini anlayabilir.	Bütün rutin ürün ve hizmet istekleri ile başa çıkabilir.
ALTE Düzey 2	Kendi işi ile ilgili basit konularda müşterilerine önerilerde bulunabilir.	Rutin dışı mektupların ve kendi alanı içindeki teorik makalelerin genel anlamlarını anlayabilir.	Konunun bildik veya tahmin edilebilir olduğu bir toplantıda veya seminerde oldukça doğru notlar tutabilir.
ALTE Düzey 1	Kendi iş alanında basit gereklilikleri anlatan cümleler kurabilir; örneğin "25 adet sipariş etmek istiyorum"	Yeteri kadar vakit verilirse, uzmanlık alanı içindeki tahmin edilebilir tipteki çoğu kısa rapor ve el kitaplarını anlayabilir.	Bir meslektaşına veya başka bir ülkedeki temas kurduğu bir tanıdığına kısa ve anlaşılabilir bir istek notu yazabilir.
ALTE Giriş Düzeyi	"Cuma sabah 10'da toplantı" gibi rutin tipteki basit mesajları alır ve duyurabilir.	Eğer basit bir dille ifade edilir ve içerikleri de tahmin edilebilir olursa, bilindik konularla ilgili kısa raporları ve ürün tariflerini anlayabilir.	Bir meslektaşına basit rutin bir istek notu yazabilir, örneğin "20 tane alabilir miyim lütfen?"

Tablo 6. "ALTE Çalışma Cümleleri Özeti" (Avrupa Konseyi, 2001, s. 230).

İLGİ	AKTİVİTE	ÇEVRE	GEREKLİ DİL
İş ile ilgili hizmetler	1.iş ile ilgili hizmetler isteme 2.iş ile ilgili hizmetler temin etme	İşyeri (ofis, fabrika, vb.) İşyeri (ofis, fabrika, vb.) Müşterinin evi	Dinleme/konuşma, yazma Dinleme/konuşma,
Toplantılar ve seminerler	Toplantı ve seminerlere katılma	İşyeri (ofis, fabrika, vb.) Konferans merkezi	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)
Resmi sunumlar ve gösteriler	Bir sunum veya gösteriyi yapmak veya izlemek.	Konferans merkezi, Sergi merkezi, Fabrika, laboratuvar, vb.	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)
Yazışma	Faks, hatırlatma notu, mektup ve elektronik postaları vb. anlama ve	İşyeri (ofis, fabrika, vb.)	Okuma Yazma Okuma
Raporlar	(uzunluk ve resmiyet açısından önemli) raporları anlama ve yazma	İşyeri (ofis, fabrika, vb.)	Okuma Yazma
Halka açık bilgi	İlgili bilgileri elde etme (örneğin ürün bilgilerinden, profesyonel/ticari dergilerden, reklamlardan ve	İşyeri (ofis, fabrika, vb.) Home	Okuma
Direktifler ve ana hatlar	Uyarıları anlama (örneğin güvenlik.) Yazılı direktifleri anlama (örneğin kurulum, işletim ve	İşyeri (ofis, fabrika, vb.)	Okuma Yazma
Telefon	Arama yapmak, aramaya cevap vermek (mesajları alma ve not alma)	Ofis, ev, otel, oda, vb.	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)

Tablo 7. “ALTE Çalışma Cümleleri - Kapsanan İlgi ve Aktivitelerin Özeti” (Avrupa Konseyi, 2001, s. 231).

Tablolarla ortaya konmuş “ALTE Betimleyici Cümleleri”nin Türkçenin özel amaçlı öğretiminde mesleki ve akademik alanlara uyarlanması mümkündür. Böylelikle bu alanlarda öğretimi yapılacak bağlamların ve yeterliklerin belirlenmesi, ders materyallerinin hazırlanması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yol gösterici temel kaynaklar hazırlanabilir. “ALTE Betimleyici Cümleler”i yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde özel amaçlı dil öğretimi uzmanları için uluslararası geçerliği ve güvenilirliği olan yol gösterici bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

2. BÖLÜM: İŞ AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ

2.1. İŞ DİLİ

İş dili; bankacılık, ticaret, sigortacılık ve ofis gibi bağlamlarda kullanılan dildir. İş dili öğretimi, özel amaçlı dil öğretiminin bir koludur. İngilizcenin dünya genelinde yaygın biçimde ticaret amaçlı kullanılması İş İngilizcesinin öğretiminde uzun yıllara dayanan önemli araştırmalar yapılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda Türkçenin ya da diğer dillerin özel amaçlı öğretiminde İngilizcenin öğretimine dair yapılan araştırmaların dikkate alınması yerinde olacaktır.

Günümüzde dünyanın her yerindeki milyonlarca insan iş etkinliklerinde yaygın olarak İngilizce konuşmaktadır. İş; genel itibariyle, “satın alma” ve “satma”dır ya da daha kapsamlı ifadesiyle kaynakların ve yeterliklerin alınıp verilmesi, kullanılması ile ilgilidir. İş sahasında ticaret, finans, endüstri, mal ve hizmet sağlama dili kullanır.

İş ortamlarında bireyler yalnız olarak yapamadıklarını başarmak üzere bir araya gelirler.

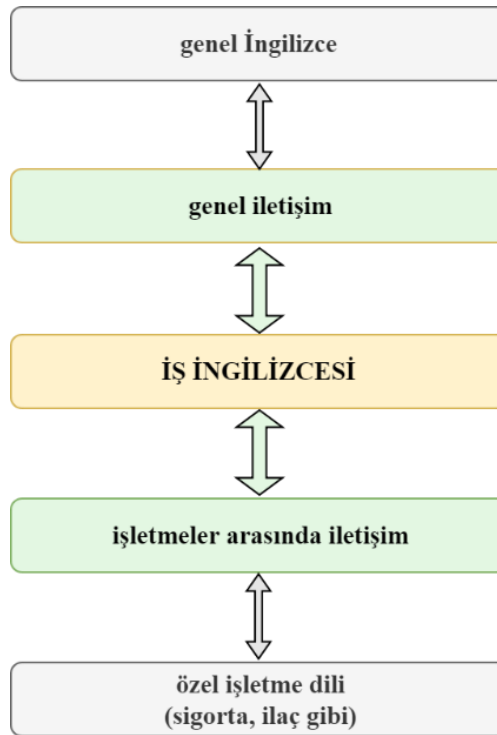
İş sahası; kurgusal, yenilikçi, geleneksel, değerli ve heyecan vericidir. Bireylerin iş amaçları çerçevesinde bir amaçla bir araya gelmesi aralarında ortaklık, müzakere ve çatışma gibi sonuçları doğurur. İkna etme ve anlama gücün ve kontrolün ortaya konması ve problemlere çözüm bulunması ile sağlanır. Kısaca söylemek gerekirse iş İngilizcesi, özel bir bağlam çerçevesinde diğer insanlarla iletişim kurmaktır (Frendo, 2005, s. 1).

İş İngilizcesi, “iş” yaparken gerekli olan İngilizcedir. Öğretimi ise bir iş ortamında çalışmaya hazırlanan ya da hâlihazırda çalışan yetişkinlere veya üniversite öğrencilerine yöneliktir (aktaran Nabila, 2015, s. 14).

İş İngilizcesi; ihtiyaç analizi, ders programı tasarımı, kurs tasarımı, materyal seçimi ve geliştirilmesi gibi bileşenlerden oluşur. Özel amaçlı dil öğretiminin diğer kollarında olduğu gibi belirli bir söz varlığına ve özel bir bağlamda belirli iletişim türlerine odaklanır. İş dilinin özel amaçlı dil öğretiminin diğer kollarından ayrılan yönü ise belirli bir iş koluna yönelik içeriğin ve iş ortamlarında genel etkili iletişim kurabilme becerisine yönelik içeriğin karışımı olmasıdır (Ellis ve Johnson, 1994, s. 3). Frendo (2005) da iş

İngilizcesinin özel amaçlı dil öğretiminin, genel iş İngilizcesinin ve günlük İngilizcenin birleşimi olduğunu ifade etmektedir.

Pickett (1986, s. 1-6) iş İngilizcesinde özel amaçlı İngilizce öğretiminin diğer türlerinden farklı olarak halkla iletişimde günlük konuşma diline yakınlığına dikkat çekerken işletme içinde ve işletmeler arasında özel bir dil kullanıldığını ifade etmiştir. İç uzmanlık dili olarak da ifade edilen iş dili, bir sigorta veya ilaç firması için farklılıklar gösterir. Çünkü kendine ait konu alanları vardır.



Şekil 13. İş İngilizcesinin içeriği (Pickett, 1986, s. 6, aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 55).

Dudley-Evans ve St John (1998) Pickett tarafından yapılan ayrımı günümüzün geniş kapsamlı ticari faaliyetleri için yeterli bulmamaktadır. Onlara göre, her bir işletmede dil gereksinimi farklı olabilir; dolayısıyla: “Etkileşimlerin amaçları, ele alınan konular ve mesleki ilişkiler, dil seçimini etkileyecektir” (Dudley-Evans ve St John, 1998, 55).

Kankaanranta ve Louhiala-Salminen (1988, s. 309) yabancı dil olarak iş İngilizcesinin ayırt edici özelliklerini şu şekilde belirlemiştir: Kullanım alanı uluslararası işlerdir. Kullanıcılarının (profesyoneller) rolleriyle ilişkilidir. Etkileşimlerin genel amacı “anlaşma yapılması” ve “işin yapılması”dır.

Frendo (2005, s. 7) da iş İngilizcesinin ayırt edici özelliklerini benzer şekilde sıralar: İlk olarak İş adamları; sosyalleşmek, tahmin etmek, analiz etmek, pazarlık yapmak, almak, satmak, yazmak, ikna etmek, taviz vermek, telefon etmek, röportaj yapmak, seyahat etmek, planlamak, araştırmak, pazarlamak, ilan etmek vb. pek çok amaçla dili kullanmaktadır. Bu eylemler belirli bir iş bağlamında ve iş amaçları için yapılır. Ancak iş dilini kullanma becerisi sadece kelimelerle sınırlı değildir. Örneğin bir sunum ya da pazarlık yapan, telefonla görüşen iş adamı, mesajlarını iletmek için belirli teknikleri kullanır. Bu noktada dil kullanıcılarının iş diline dair söz varlığına hâkim olması gerekir ancak işlerini yapabilmeleri için becerilere (iş kendi dillerinde yapmaları için gereken beceriler) ihtiyaçları vardır. İş dili, işle ilgili iletişim becerileri ile birlikte kullanılır.

İkincisi, uluslararası ticarete kullanılan İngilizcenin, ana dili konuşanların kullandığı İngilizce ile aynı olması gerekmez. İş dili, ortak iletişim (lingua franca) dilidir. Kullanıcılarının ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilen ve gelişen yeni bir İngilizce türü olarak bile düşünülebilir. Ana dili İngilizce olan insanlar bu dili kullanmak zorunda olmayabilirler.

Üçüncüsü ise genel İngilizceye yönelik olarak insanların günlük hayatta nasıl iletişime geçtikleri hakkında pek çok veri mevcutken özellikle iş İngilizcesine dair güvenilir bilgiler sınırlıdır. Bunun temel nedeni, iş insanlarının gizlilik konusundaki kaygıları ve kaydedilme konusundaki isteksizlikleridir.

2.1.1. İş Amaçlı Dil Öğretimi Türleri

İş dilinin öğretiminin özel amaçlı dil öğretimi içerisinde sınıflandırılması akademik çevrelerde çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Bu konuda Dudley-Evans ve St. John (1996, s. 1)'ın görüşlerini şu şekilde özetlemek mümkündür: İş İngilizcesi, özel amaçlı İngilizce öğretiminin bir parçasıdır; belirli bir öğrenme ortamı bağlamında tanımlanabilir bir yetişkin öğrenici grubuna yönelik pedagojik etkinliklerin ve materyallerin araştırılmasını ve tasarımını gerektirir. Öğrencileri belirli ihtiyaçlarıyla buluşturmak üzerine tasarlanır. Özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırmalarında akademik amaçlı dil öğretimi ve mesleki amaçlı dil öğretimi olmak üzere iki temel alan görülür. Akademik amaçlı İngilizcenin öğretimi, yakın zamana kadar en yaygın faaliyet alanıdır; ana dili konuşucusu olmayanlara eğitim hayatlarında gerekli dili ve beceriyi kazandırmaya yöneliktir. Mesleki

amaçlı İngilizce öğretimi ise meslek hayatında yabancı dil ihtiyacını karşılaması için verilir ve özel amaçlı dil öğretiminin geri kalan kısmını oluşturur.

İş İngilizcesi terimi, bu kategorilere tam olarak uymamaktadır (Johnson, 1993; Pickett, 1986 ve 1989) İş İngilizcesi, büyük ölçüde çalışan ya da çalışmaya hazırlanan yetişkin öğrencilere yönelik iş bağlamında bir içeriğe sahip olabilir ancak aynı zamanda bir MBA kursunu veya finans, muhasebe veya bankacılık dersini takip eden öğrencilere yönelik akademik iş İngilizcesini de içerebilir. Tıpkı özel amaçlı İngilizce öğretimi terimi gibi İş İngilizcesi terimi de bir “şemsiye” terimdir. Buna göre iş İngilizcesi, hem iş bağamlarına uygun dil bilgisi ve söz varlığını içeren genel içerikli kursları hem de son derece özel, sınırlı sayıda kişinin iş mektubu yazmak, rapor hazırlamak, toplantılara katılmak gibi becerileri kazanmak için katıldığı kursları kapsayabilir. Aynı şekilde, akademik amaçlı İngilizce öğretimi de genel amaçlı akademik İngilizce ve özel amaçlı akademik İngilizce olarak ayrılabilir. İş İngilizcesini de genel iş amaçlı İngilizce ve özel iş amaçlı için İngilizce kursları olarak sınıflandırılabilir.

İş İngilizcesi terimiyle ana dili İngilizce olmayan fakat iş amaçları için İngilizceye ihtiyaç duyan, genellikle bir şirkette yönetici olarak çalışan ve ana dilleri ortak olmayan gruplara yönelik dil öğretimine atıfta bulunulur. Dolayısıyla iletişim becerilerinin öğretimi, ana dili konuşucularına verileden farklı olacaktır (...) Bu noktada ana dili konuşucularına yönelik iş iletişimi kursları ile ana dili konuşucusu olmayanlara yönelik iş İngilizcesi kursları arasındaki ayrımı ortaya koymak önemlidir: iş iletişimi kursları şirket içi ve dışı iş iletişimi becerilerine odaklanırken iş İngilizcesi kursları, şirketler arası iletişim becerilerine ve buna bağlı dil öğretimine odaklanır (Dudley-Evans ve St. John, 1996, s. 1).

2.1.1.1. Genel İş Amaçlı Dil Öğretimi

“Genel iş amaçlı dil kursları” henüz mesleki deneyimi olmayan ya da meslek yaşamlarının ilk dönemlerindeki öğrencilere yönelik olarak yapılmaktadır. İş bağlamında hazırlanmış materyaller içeren “genel amaçlı yabancı dil kursları”na benzer (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 55).

Mesleki deneyimi olmayan öğrenciler; bu kurslar aracılığıyla İngilizce ders kitaplarını okuyabilecek, ihtiyaç duydukları nitelikleri kazanıp gelecekteki iş yaşamlarına hazır hâle gelebileceklerdir. Bu aşamada deneyimleri yeterli olmayan bu öğrencilere öğretmenlerinin iş dünyasına yönelik destekleri de önemlidir (Ellis ve Johnson, 1994, s. 5; Frenco, 2005, s. 1).

“Genel iş amaçlı dil öğretimi” kurslarında öğrenciler, genellikle işe dayalı bir sınıflamadan çok, dil seviyelerine göre sınıflandırılırlar. Bu kurslarda iş dili “dinleme” ve “okuma” yoluyla verilir. Dil bilgisi ve söz varlığı uygulamalarına yer verilir. Dört temel dil becerisinin bir ya da birkaçında akıcılığın sağlanmasına çalışılır.

Bu tür kurslar, “özel iş amaçlı dil kursları”na nazaran -iş bağlamında kalarak- genel amaçlı yabancı dil öğretimi konularını daha fazla kapsar; ayrıca söz varlığı açısından da özel iş amaçlı dil kurslarından açıkça ayrılır. “Genel iş amaçlı dil öğretimi kursları”, dil etkinlikleri açısından “genel amaçlı yabancı dil öğretimi kursları”na daha yakındır.

2.1.1.2. Özel İş Amaçlı Dil Öğretimi

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 56) özel iş amaçlı dil öğretimini İngilizce bağlamında şu şekilde tanımlamaktadır:

Özel iş amaçlı İngilizce kursları, öğrenme ortamına “iş” bilgisi ve becerileri ile gelen deneyimli öğrencilere yöneliktir. Özelleştirilmiş “iş iletişimi” durumlarına ve belirli dil becerilerine odaklanan bu kurslar katılımcılara özel hazırlanır. Ders materyalleri kurs öğrencisinin “iş” bağlamı çerçevesinde yayımlanmış kitaplardan veya kursa özel yazılmış etkinliklerden oluşturulur. Kurslar özel ders niteliğinde olup yoğunlaştırılmıştır; katılımcı sayısı 6-8 kişiyi geçmez.

Ellis ve Johnson’a göre (1994, s. 6-7) özel iş amaçlı dil öğretiminde dilin pratik kullanımı, dile dair teorik bilgiden daha önemlidir. Deneyimli öğrencilerin bu tür kurslardan en önemli beklentisi kursun faydacı ve uygulamaya dönük olmasıdır. Kursun içeriği ve amaçları öğretici, işveren (sponsor) ve öğrencilerle müzakere sonucu belirlenir. Bu tür kurslar esnek bir yapıya sahiptir; kurslardaki öğretimin başarısını kesin olarak değerlendirmek güçtür.

Frendo (2005, s. 1)’ya göre hedef kitlesi olan deneyimli öğrencilerin niçin iş İngilizcesine dair oldukça kesin fikirleri vardır; ticarete ve mesleklerinde oldukça tecrübelidirler. Bu sebeple iş dünyasını kavramak için öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duymazlar ya da böyle bir beklenti içerisine girmezler.

Bu kurslarda öncelikle belirli dil becerilerinde “akıcılık” sağlamak, ardından bunu öğrencilerin “iş” bağlamında uygulamalarını sağlamak hedeflenir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 56).

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 57) iş kursları tasarlanırken göz önünde bulundurulması gereken değişkenleri şu şekilde belirlemiştir:

Değişkenler	Dikkate alınacak faktörler
Kurs süresi	Özel mi, kapsamlı mı?
Katılımcılar	Tüm katılımcılar aynı şirketten mi yoksa dışarıdan kayıtlara açık bir kurs mu?
Grubun büyüklüğü	Dersler bire bir mi işleniyor yoksa küçük bir gruba mı yönelik?
Yer	Yurt içinde mi, yurt dışında mı? / İş yeri içinde mi yoksa dışarıda mı?
Öğretim biçimi	Sınıf öğretimi mi, uzaktan öğretim mi, bireysel çalışma mı?
Eğitmenler	Şirket içinden mi, şirket dışından mı?

Tablo 8. “İş İngilizcesi kurslarında temel değişkenler”.

2.1.2. İş Dilinin Temel Konuları

2.1.2.1. Söylem Toplulukları

“Metin ve metnin oluşma şartlarının birlikteliğine söylem denir. Söylem; dil bilimi kadar, psikoloji, sosyoloji, tarih vb. alanlarla da ilişkilidir. Söylem, içine metinlerin yerleştirildiği toplumsal bir süreçtir; metin ise söylemin içinde üretilen somut, elle tutulur bir varlığı ifade eder.” (Karaağaç, 2018b, s. 713). Kocaman ve Osam (2000, s. 106-107) ise söylem “... yapısal bakış açısına göre tümce ötesi, tümceden büyük iletişim birimi, işlevsel bakış açısına göreyse boyutuna bakılmaksızın iletişim değerli bir birimdir.” (aktaran Bayraktar 2014, s. 143).

Tek başına anlamsal değeri olmayan ancak yazılı veya sözlü dilde ait oldukları bütün içerisinde değer kazanan sözcük ve cümleler vardır. Bununla birlikte söylem işlenen

konuya ve bağlama göre şekil alır. Eğitimle, politikayla, ekonomiyle vd. ilgili söylemler değişkenlik gösterecektir (Bayraktar 2014, s. 143).

Bir söylem topluluğu, belirli bir konu veya alanda yer alan ve iletişim kuran bir grup insandır. Söylem toplulukları; ortak hedef kitlesine sahip olması, üyeleri arasında iletişim mekanizmalarının olması, böylelikle bilgi ve dönüt sağlanması; kendi söz varlıklarının, terminolojilerinin, kısaltmalarının olması; kendilerine özel metin “tür”lerin olması; hayatta kalmalarının uzman ve yeni üye dengesinin makul ölçülerde kalması gibi özelliklere sahiptir (Swales, 1990, s. 27, aktaran Revilla, 2008, 155).

Bir söylem topluluğu olarak iş çevrelerinin dili kullanma biçimlerinin incelenmesi ve iş dilinin betimlenmesi önem arz etmektedir.

Söylem ve dil “ilişki” ile ortaya çıkar. İş ilişkilerinde üç önemli unsur dikkat çekmektedir: ilişkinin eski mi yeni mi olduğu, ilişkinin güç dengesi, kültürel değerler ve tutumlar (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 61). Eğer ilişki yeniyse alıcı ve satıcılar iş dünyasının belirlediği rolleri takip eder; profesyonellik ve nezaket stratejileri kullanılır. İlişki kurulduktan sonra iş dünyasının belirlediği roller bir kenara bırakılıp kişisel kibarlık stratejileri uygulanır (Charles, 1996). İlişkide güç dengesi kimin diğerine daha çok ihtiyaç duyduğu ile ilgilidir. Eğer güçler eşitse taraflar arasında “uzlaşma” ve “uyuşma”dan bahsedilebilir. Araştırmalar (Yli-Jokipii, 1994) satın alma işlemlerinde güç dengesinin neredeyse her zaman alıcıya ait olduğunu göstermektedir. İş ilişkisini etkileyen üçüncü unsur kültürel değerler ve tutumlarla ilgilidir. Bu varsayım, iş dünyası topluluğu için uluslararası bir söylem topluluğu olarak genellenebileceği kanısındaydı. Fakat günümüzde Batılı pazarlama ve iletişim dilinin yaygınlaşmasına rağmen kültürel değer ve tutumların farklılığı nedeniyle iş dünyasında tek bir söylemden söz edilemeyeceği; Batılı iletişim modellerinin kültürler arası iletişimde genellenemeyeceği ortaya konmuştur (aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 62).

2.1.2.2. İş Dilinde Metin Türleri

Swales (1990, s. 54) “belirli bir söylem topluluğunda terim adlarının önemli bir sezgi kaynağı” olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, akademik çevrelerdeki “akademik makale”, “tanıtım yazısı”, “mektup” ya da “deneme” gibi tür adları, bu türlerin ayırımında

önemlidir; okuyucuya içerikleri ile ilgili doğru ve yerinde fikirler verebilir. Fakat iş çevrelerinde kullanılan tür adları belirsizdir ve okuyucuda her zaman doğru bir karşılık bulamayabilir. Barbara vd. (1996) Brezilyalı iş adamları için yaptıkları bir ihtiyaç analizinde iş adamlarının proje, rapor, prospektüs, toplantı gibi tür adlarıyla anlamlarını karıştırdıklarını tespit etmişlerdir. Dahası terminolojik karışıklığın sadece bu araştırmacılarla ilgili iş adamları arasında olmadığı, iş çevrelerinde genel olarak böyle yanlış kullanımların görüldüğü ortaya çıkmıştır (aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 62-63).

İş dilinin betimlenmesinde türler arasındaki iletişimsel amaçları ve önemli farklılıkları anlamak için yazılı ve sözlü metin türlerinin incelenmesi oldukça önemlidir. Örneğin, farklı iş mektubu türleri farklı ve kendilerine özel iletişimsel amaçlar için yazılır. Ancak iş mektubu türlerinin “başlangıç” ve “bitiş” bölümleri gibi hepsinde genellenebilecek ortak özellikler tespit edilebilir ve iş mektuplarının yazımında önemli veriler olarak kullanılabilir. İş İngilizcesinde “mektup yazma” konusu önceden “ürün modelleme” yaklaşımı ile öğretilirdi.

Uluslararası iş iletişimde “irsaliye”, “talep”, “cevap”, “onay” ya da “şikâyet” gibi farklı sınıflandırılacak mektup türleri vardır. Bhatia (1993) “satış promosyon mektupları” ile “iş başvurusu mektupları”nı karşılaştırdığı çalışmada metin örgülerindeki benzerlikleri fark etmiş; her iki mektubun “promosyon” türü olarak sınıflandırılacağını ifade etmiştir (aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 63).

Toplantı ve müzakere türleri birbirleriyle karıştırılan türlerdir. Toplantı, şirket içinde bilgi alışverişi, karar alma gibi amaçlarla yapılan bir kişinin ya da grubun sunumuna dayalı etkinliktir. Bununla birlikte iki ya da daha çok şirketin temsilcilerinin arasında gerçekleşen toplantılar müzakere olarak değerlendirilir ve temelinde “pazarlık” vardır.

Müzakerede diğer tarafın konumunu algılamak ve iki taraf arasındaki iş ilişkisi için önemli gelişmeleri gözden geçirme söz konusudur; işbirliğine dayalı bilgi alışverişi gözlemlenir. Müzakereler “ofisler, komisyon odaları, pazarlar, danışmanlık odaları, dükkânlar, kullanılmış araba alanları...” gibi çok farklı bağlamlarda gerçekleştirilebilir. Asıl pazarlık toplantı sonrası telefon, belgegeçer veya e-posta ile yapılabilir (aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 63).

2.1.2.3. İş Dilinde Temel İletişimsel Etkinlikler

İş diline ait temel iletişimsel etkinliklerde araştırmacılar arasında uzlaşısı vardır. Bu konuda yapılan bazı ihtiyaç analizleri (Holden, 1993; Yin ve Wong, 1990; Khoo, 1994) sonucunda ve Longman (İş İngilizcesi Serisi) gibi bazı yayımcıların ders kitaplarında yedi temel etkinlik tanımlanmıştır. Bunlar arasında sözlü dile dayanan beş temel etkinlik şunlardır: telefon etme, sosyalleşme (iş ilişkisi kurma), sunum yapma, toplantılara katılma ve müzakere etme. Yazılı dile dayalı iki etkinlik ise mektup yazma ve rapor yazmadır.

Teknolojinin günümüzde hızla değişmesine bağlı olarak yazılı türlerde de değişim görülmektedir. Geleneksel olarak standart mektuplar, kişiye özel mektuplar, belgegeçer ile gönderilen mektuplar, e-postalar, sipariş formları iş sahasındaki yazılı metin türleri arasında sayılabilir. Bunlar arasında e-posta ya da belgegeçer metinlerinin yazımına ve düzenine dair bilgiler değişmekte ve gelişmektedir. Bu tür teknoloji temelli metinler, gittikçe resmi ve geleneksel yapıdan uzaklaşmaktadır ancak hala açık amaçlara sahip olma, düşüncelerin belirli bir düzen içerisinde anlatılması gibi etkili iletişim özelliklerine ihtiyaç duyar (aktaran Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 63).

2.1.2.4. Öğrenici Beklentileri ve Stratejileri

İş adamlarının beklentileri genel amaçlı yabancı dil öğrenen öğrencilerden oldukça farklıdır. Kurstan fiziksel kaynaklar- kurs yönetimi ve öğrenme/öğretme stratejileri gibi konularda beklentileri olabilir. Bu kurslara katılan yönetici pozisyonundaki iş adamlarının beklentileri şu şekilde sıralanabilir:

- 6-8 kişilik küçük gruplar hâlinde ya da birebir öğretim görmek isteyebilirler.
- Onlar için zaman son derece değerli olduğundan zamanın etkili kullanılmasını isterler. Bu sahada pek çok kurs birkaç günlük yoğunlaştırılmıştır.
- Katılımcılar günde sekiz saate kadar ders alıp, buna ek olarak akşamları ayrıca dil uygulamalarına katılmak isteyebilirler.
- Her ders açık öğrenme amaçlarına sahip olmalı ve kademeli olarak hızlandırılarak ilerletilmelidir.

- İş adamları, bu kurslara yüksek meblağlar ödeyebilirler; bu durumda harcadıkları para ve zamanın karşılığını almak isterler. Özellikle sınıf ortamı ve öğretim materyalleri belirli bir kalite standardının üzerinde olmalıdır.
- Öğrenme stratejileri grubun ihtiyaçlarına uyarlanmalıdır. İş adamları için “görev-temelli, problem çözen daldırma yöntemi” uygun olabilir. Bu yöntem onların iş hayatlarındaki çalışma biçimlerine oldukça benzer; onlara dili katılım yoluyla deneyimsel olarak öğretir.
- İş adamlarının zamanları sınırlı olduğundan kendi çalışma koşullarına uygun öğrenme araçları ve teknikleri talep edebilirler. Bu durumda öğretmenin çeşitli ses ya da görüntü kayıtları hazırlayarak telefon ya da İnternet yoluyla öğrencilerin bu kayıtlara erişimini sağlayabilmesi gerekir.
- İş hayatının dinamik yapısında iş adamları yeni rollere bürünmek zorundadırlar. Bu yüzden onlardan uzun süre sınıf ortamında derslere katılımları olmadan oturmalarını beklemek yanlış olacaktır. Onları farklı rollere sokabilen, etkileşimli türlü etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu etkinliklerde iş adamları işleriyle ilgili mevcut bilgi ve becerileri aracılığıyla problemler çözebilirler (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 65-65).

2.1.2.5. İş Dili ve Kültür İlişkisi

Frendo (2005) kültürü tutum, davranış ve değerlerle ilişkilendirir ve kültürün çevre, cinsiyet, aile yaş gibi birçok faktörden etkilendiğini belirtir. Bazı kültürel farklılıklar yüzeysel ve başa çıkılması nispeten kolay olmakla birlikte bazıları çok açık değildir; onlarla nasıl başa çıkılacağı bilinmiyorsa iletişimde sorunlara neden olabilir. İnsanların yeme alışkanlıkları, giyinme biçimleri basit kültürel farklılıklara örnektir. Kurumların, şirketlerin ve mesleklerin de kendi kültürleri vardır. Doktorlar ve müzisyenler çok farklı uluslardan olsalar bile ortak davranış şekilleri gösterebilirler. Tüm bu bağlamlarda kültürlerarası yeterliğe sahip olmak, diğer kültürlerin iş yapma biçimlerindeki farklılıklarla başa çıkma ve bunlara duyarlı olma yeteneğini karşılar (s. 11-12).

Ellis ve Johnson (1994) iş dünyasında iş adamlarının birbirleriyle iletişim kurarken rahat hissedebilmeleri için kabul görmüş çeşitli ritüellerin varlığından söz eder. İş toplantıları genellikle süreyle sınırlandırıldığından birbirlerini daha önce hiç tanımayan veya çok az

tanıyan farklı kültürlerden gelen iş adamları çeşitli rutinlerle hareket etmeyi tercih ederler. Nazik, kısa, doğrudan ve açık bir iletişim biçimi tercih edilir. İş dünyasında yanlış anlaşılma riskini en aza indirmek için sözlü ve yazılı iletişimde açık olmak oldukça önemlidir (s. 8-9).



Resim 1. “Sosyal Yön” (Ellis ve Johnson, 1994, s. 8).

İş dili öğretiminde öğrencilerin hedef kültüre dair kültürel farkındalığının artırılması, dil ile birlikte kültürel öğelerin de ön plana çıkarılması iş iletişimde önem arz etmektedir. Donna (2010) öğrencilerin kültürel etmenlerle ilgili farkındalıklarını geliştirmek için şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Hedef dilin kültürünü bütünüyle benimsetmektense belirli iletişim durumlarında neyin kabul edilebilir olduğu konusundaki farkındalığı artırmak gereklidir.
2. Öğrencilerin ait oldukları kurumsal ya da endüstriyel sahadaki kültürel unsurlarla ilgili farkındalıklarını artırmak gereklidir. Örnek vermek gerekirse bir satış personeli, pazarlama personelinden çok farklı davranabilir ve konuşabilir.
3. Öğrencilerin kullanacakları sözcüklerin seçimine verilen önemin yanı sıra, iletişimdeki başarılarını artırmak açısından daha büyük yazılı ve sözlü söylem unsurlarını nasıl kullanacaklarına da odaklanmak gerekir.

4. Öğrenciler, sınıf içi etkinler sırasında kültürel açıdan uygunsuz davranışlar gösterdiklerinde ya da sorular sorduklarında, onlara kültürel olarak kabul edilebilir davranışlar ya da soru kalıpları öğretilmelidir.

5. Öğrencilere kültürel bağlamlarda beden dilini kullanmanın önemi konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.

6. Öğrencilere kültürel ya da alt kültürel şartları göz önüne alıp sözcükleri, cümleleri ve kalıp ifadeleri bir araya getirebilmeleri için yardım edilmelidir. Onlara iş görüşmelerinde daha profesyonel görünmeleri amacıyla hedef dili tutarlı bir üslupla kullanabilmeleri konusunda destek olunmalıdır. Böylece bir iş görüşmesinde “hedef dili konuşan bir kişilik” oluşturmaları sağlanabilir (s. 145-146).

Kültürlerarası eğitim, iş dili öğretiminde önemli bir unsurdur. Çünkü dili iş amaçlı öğrenenler, kültürlerarası bir ortamda iletişim kurarlar. Böylelikle öğrenci hem kendi kültürünü muhatabına doğru aktarabilme becerisi hem de hedef kültürü doğru anlama ve ondan yararlanma becerisi kazanabilir.

Türk iş kültürü üzerine yabancı dilde çalışmalar bulunmakla birlikte Türkçede sınırlı sayıda ve nitelikte çalışma yapılmıştır. Gerek ana dilde gerekse yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde Türk iş kültürüne dair güncel akademik çalışmaların yapılması ve iş Türkçesi öğretimi sahasına kaynaklar hazırlanması gerekmektedir.

3. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK İŞ TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ

3.1. İŞ TÜRKÇESİ TEMEL ETKİNLİK ALANLARI

Protokol kurallarının ve sosyal davranışların iş hayatında önemi büyüktür. İş adamlarının imaj ve itibarlarının yönetimi açısından sözlü, sözsüz ya da yazılı iletişim kurarken sosyal davranış kurallarına hâkim olması gerekir. İş Türkçesi öğretiminde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (Büyük ve Deniz, 2016a, s. 165).

Bu bağlamda iş Türkçesi öğrencilerinin sadece dile hâkim olmaları değil aynı zamanda belirli etkinlik alanlarına yönelik becerilere sahip olmaları beklenir. Konuşma / dinleme becerisi etkinlik alanları ve yazma / okuma becerisi etkinlik alanları olarak gruplandırılan bu beceriler öğrencilerin sadece dil öğrenme ihtiyaçlarını değil profesyonel ve sosyal yaşamdaki ihtiyaçlarını da karşılamaya yöneliktir. Özel amaçlı dil öğretimi çerçevesinde iş Türkçesi öğretimine bakıldığında yukarıda sözü edilen etkinlik alanlarının sınıflandırılması mümkündür.

3.1.1. Konuşma / Dinleme Becerisi Etkinlik Alanları

İnsan iletişiminin en eski ve en çok kullanılan kanalı olan sözlü iletişim iş çevrelerinde insan ilişkileri için oldukça önemlidir. Bir iş adamının veya ticari kuruluşun başarısı büyük oranda resmî ve gayri resmî sözlü iletişimi yönetebilme becerisine bağlıdır. Konuşma becerisinde esas olan kısa, açık, bilgilendirici ve konuyla ilgili ifadeleri doğru bir sesletimle kullanabilmektir. Sözlü iletişime dair beceriler iş dünyasında hem kazanç hem de zaman açısından daha avantajlıdır. Bu beceriler etkili birer ikna aracına dönüşmeleri açısından önemlidir. Sözlü iletişim kurmak meslektaşlar arasında iyi etkileşim ve anlayışa yol açan bir ortam oluşturabilir. Ayrıca yazılı becerilerin aksine sözlü beceriler uyarlanabilir ve geliştirilebilir (Choudhury vd., 2008, s. 383-385).

3.1.1.1. Sosyalleşme

İş adamları -kullandıkları dil her ne olursa olsun- işlerini doğru bir şekilde yerine getirmeleri için belirli becerilere sahip olmalıdırlar. İş sahasında toplantı, müzakere, sunum gibi etkinliklerden önce ya da sonra gerçekleşen iş yemekleri, resepsiyonlar, fuar standı sohbetleri gibi etkinlikler düşünüldüğünde sosyalleşme iş adamlarının kazanması gereken önemli bir beceridir. Bununla birlikte sosyalleşme, iş adamlarının ilk izlenimlerini edinmesinde ve iyi bir iş ilişkisi kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Bu aşamada iş adamlarının dili etkili bir biçimde kullanabilmesi önemlidir (Frendo, 2005, s. 61).

Selam verme, tanışma, hâl hatır sorma sosyalleşme becerisinin en temel parçasıdır. Sosyalleşme; aynı zamanda iş yemeklerinde, ev ya da iş yeri ziyaretlerinde sohbeti başlatmayı, sürdürmeyi, diğer katılımcıları konuşmaya dâhil etmeyi içerir. İş adamlarıyla kurulan bu tür sosyal ilişkilerin işle ilgili yönleri olduğu gibi bireyleri mutlu eden yönleri de vardır. İş adamlarının sohbeti sürdürürken çeşitli hikâyeler ya da fıkralar anlatabilmeleri de önemlidir. Bu bağlamda iş Türkçesi öğrencilerine Türkiye'deki sosyal davranış kuralları ve protokol kuralları bilgiler vermek gerekir. Sosyalleşme becerisinin kazandırılmasında öğrencilere rol oynama, canlandırma ve hikâye anlatırma etkinlikleri yaptırılabilir (Frendo, 2005, s. 61-64).

Sosyal davranış kurallarının aktarılmasında kültürler arası farklılıklar dikkate alınmalıdır. Toplumların sahip olduğu sosyal, ekonomik, kültürel, coğrafi, dinî, siyasi ve hukuki yapıların farklılığı, sosyalleşmeye dair kuralların farklılığını da etkilemektedir.

Batı'da uygulanan sosyal davranış kurallarının temelinde bireycilik, bireyin kişiliğine ve haklarına saygı; Türkiye'de ise topluma ve toplumsal kurallara (örf ve âdetlere) saygı ve bağlılık ön planda gelmektedir. Türk toplumunda uygulanan sosyal davranış kuralları tarihsel ve sosyokültürel açıdan, Orta Asya'dan gelen eski Türk-Şaman; Müslüman olduktan sonra Arap-Emevî; Tanzimat'tan itibaren de Batı ve özellikle Fransız gelenek ve göreneklerinin etkisiyle biçimlenmiştir (Büyük ve Deniz, 2016b, s. 159).

Bu bakımından iş Türkçesi öğretiminde selamlaşma, tanışma, konuşma, telefon görüşmesi, kutlama, randevu, özür dileme, teşekkür etme, misafir karşılaşma gibi sosyal davranış kurallarının Türk kültürü bağlamında öğretilmesi önemlidir.

Örneğin, Türkler güler yüzlü ve misafirperver insanlardır. Çay veya kahve tekliflerini kabul etmek önemlidir. İkram Türk kültüründe misafirperverlik sembolüdür; örneğin bir bardak çayı reddetmek, misafirperverliği reddetmekle eşdeğer kabul edilebilir (Gesteland, 2002, s. 209).

3.1.1.2. Sohbet / Ayaküstü Konuşmalar

İş yerinde iş dışındaki “ayaküstü” konuşmalar bu başlık altında değerlendirilebilir. Bu tür konuşmalar hazırlıksız olup genellikle işle ilgili olmayan sıradan konuları içerir. Bu konuşmalar; ilişki kurma, zaman doldurma, sessizliği bozma, zor bir müzakerede gerginliği hafifletme gibi işlevlere sahiptir. Fotokopi çekilmesini beklerken, toplantılardan hemen önce, toplantılardaki çay-kahve aralarında, bir ofiste başkasını beklerken, bir müşteri ile sosyalleşirken, bir başkası ile koridorda beklenmedik şekilde karşılaşıldığında ya da benzeri durumlarda “ayaküstü” konuşmalar yapılabilir (Frendo, 2005, s. 64).

İş Türkçesi öğretiminde Türk iş kültürünün bir gereği olarak önerilebilecek sohbet konuları Türk tarihi, yemek, çeşitli mekânlar, aile, seyahat, spor olabilir. Kültürler arası farkındalık çerçevesinde uzak durulması gereken konular da vardır. Yerel politikadan, çeşitli dış politika sorunlarından, etnik ve dinî konulardan kaçınılmalıdır (Gesteland, 2002, s. 209).

İş Türkçesi öğretiminde sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerle ders başında ya da etkinlik aralarında yaptığı ısındırma, rahatlatma amaçlı konuşmalar veya gündelik işlere dair sorduğu sorular öğrencileri “ayaküstü konuşmalara” hazırlayıcı niteliktedir. Yine bu tür konuşmaların geliştirilmesine yönelik olarak çeşitli rolleri ya da konuları içeren kartlarla eşleştirmeye dayalı grup çalışmaları yaptırılabilir.

3.1.1.3. Telefon Görüşmesi

Telefon görüşmeleri dil öğrencileri için oldukça zorlayıcıdır. Çünkü telefon görüşmeleri hazırlıksız konuşmaya dayalıdır ve iletişime yardımcı olan beden dilinin kullanımı mümkün değildir. İş amaçlı telefon görüşmelerinde müşteriyi memnun etme, ikna etme

veya bir bilginin doğru şekilde iletme söz konusudur. Bu sebeple iş amaçlı telefon görüşmelerinde eksik ya da hatalı iletişim kabul edilemez (Frendo, 2005, s. 66).

İş Türkçesinde telefon görüşmeleri öğretiminde birçok bağlamda yararlı olacak “Mesajınızı not alıyorum.” gibi cümlelerin öğretilmesi ve görüşmeyi kontrol etmeyi sağlayacak “Lütfen tekrar eder misiniz?” gibi stratejilerin benimsetilmesi sağlanmalıdır.

Yabancı dilde telefon görüşmesi gerçekleştirmek gelişmiş beceriler gerektirir. Bu becerileri ve bunların işlevlerini şu şekilde gruplandırmak mümkündür.

Bu nedenle hedef dilde “giriş” (kendini tanıma / karşıdakini tanıma, konuşmanın amacını belirtme gibi işlevler), “mesaj bırakma / alma” (bilgi alma / verme işlevi), randevu ayarlamak (kabul etme, reddetme, onaylama gibi işlevler), bilgi alışverişi (tekrar etme, netleştirme, sorma gibi işlevler), şikâyetle bulunma (memnuniyetsizliği dile getirme, özür dileme, talep etme gibi işlevler), görüşmeyi bitirme (onaylama, kontrol etme, veda etme gibi işlevler) gibi becerilerin kazandırılması önemlidir. Öğretimde bu becerilere dair dil bilgisel öğelerin verilmesi de gereklidir (Ellis ve Johnson, 1994, s. 99).

Telefon görüşmelerinin öğrenciler için korkutucu yönlerinin ortadan kaldırılması son derece önemlidir. Bu noktada Türkiye’de telefon görüşmesi kurallarının öğretilmesi yerinde olacaktır. Telefonda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak mesaj bırakma, randevu isteme, şikâyetle bulunma gibi çeşitli rolleri ya da konuları içeren kartlarla eşleştirmeye dayalı grup çalışmaları yaptırılabilir.

3.1.1.4. Sunum

Sunum becerisi, sözel bir beceri olmakla birlikte özellikle teknik sunumlarda kullanılan görsel yardımlar sunucunun rolünü değiştirebilir. Sunum becerisinin öğretiminde öğrencilerin sunuma hazırlanırken göz önünde bulunduracakları noktalar şunlar olabilir: öğrencinin önceki sunum deneyimleri, izleyicilerin kim olduğu ve beklentileri, sunumun konusu ve amacı, sunumda kullanılacak araç-gereç ve diğer imkânların tespiti. İş amaçlı dil öğretiminde sunum becerisinin sadece dile dayalı bir beceri olmadığı bilinmelidir. Dilsel açıdan oldukça iyi bir sunum, konuşmacının monotonluğu sebebiyle başarısız hâle gelebilmektedir. Dolayısıyla sunum becerisinin öğretiminde sadece dile değil içeriğe, görsele ve beden diline de önem verilmelidir. Beden dilinin yanlış

kullanılması izleyicilerde olumsuz etkiler yaratabilir. Ses tonunun ve beden dilinin doğru kullanılması ise sunumun başarıya ulaştırılmasında etkilidir. (Donna, 2000, s. 234; Frendo, 2005, s. 69-72).

İş Türkçesinde sunum becerisinin öğretiminde sunumların basit ve izlenilmesi kolay bir yapıda olması gerektiği vurgulanmalıdır. Sunumu oluşturan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbirleriyle uyumlu ve akıcı olması önemlidir. Özellikle giriş bölümü sunumun başarısını belirler. Etkili bir giriş bölümü; selamlama, konuşmacıların tanıtımı, konu, amaç, sınırlar, süre, izleyiciye katkısı, soru alma ve şaka-espri aşamalarından oluşmalıdır. Dil öğrencilerinin hedef dilde yapılan profesyonel sunumları dinlemeleri sunumda kullanılacak dilin çatısını kavramaları açısından yararlıdır. Bunun yanında sunumda kullanılan “Haydi devam edelim.”, “Sonuç olarak...” gibi yönlendirici kalıp ifadelerin öğretilmesi önemlidir. İleri seviye dil öğretiminde dilin retorik kullanımı öğretilir. Çünkü mecaz ve fıkraların kullanımı sunumların daha akılda kalıcı olmasını sağlar (Frendo, 2005, s. 69-72).

3.1.1.5. Toplantı

İş dünyasında törenler, açılışlar, konuşmalar gibi çeşitli etkinlikler arasında toplantılar oldukça sık gerçekleştirilmesi sebebiyle ön plana çıkar. Toplantıların gerek katılımcılar gerekse yöneticiler için geçerli bazı kuralları bulunmaktadır. Bunlar arasında saygı ve nezaket, öndengelme, öncengelme, temsil, düzey eşitliği gibi kurallar sayılabilir (Büyük ve Deniz, 2016b, s. 138-139).

Toplantılar; büyük ve resmî toplantıları, küçük ve resmî olmayan toplantıları ve her türlü tartışmayı kapsayan çok geniş bir performans alanıdır. Bu alanda, üç farklı davranış türü tanımlanabilir: kontrol etmek, katılmak ve işbirliği yapmak. Bu davranış türlerinin her biri belirli dil ve beceri türlerini gerektirir (Ellis ve Johnson, 1994, s. 90).

İş Türkçesi öğretiminde toplantı becerisinin öğretiminde rol yapma ve simülasyonlar gerçek hayattaki tecrübelerle yakınlaşması açısından faydalı yollardandır. Oluşturulacak senaryolarla küçük gruplar halinde toplantı alıştırmaları yapılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken, öğreticinin farklı toplantı türlerine dair açıklamalar ve senaryolar oluşturabilmesidir (Frendo, 2005, s. 73-74).

Farklı kültürlerde farklı nedenlerle toplantılar yapılabilir. Dolayısıyla farklı toplantı tutanaklarını incelemek öğrenciler açısından yararlı olacaktır. Ayrıca öğrencilere toplantı sürecinde karşılaşılabilecek zorluklarla başa çıkma stratejileri ve bir konuyu kabul etme, reddetme, dolaylı / şartlı kabul etme gibi tartışma biçimlerine dair kalıp ifadeleri (“Kesinlikle haklısın.”, “Katılmıyorum.” “Haklısın ama...”) öğretilmelidir (Donna, 2000, s. 254).

3.1.1.6. Müzakere

Müzakere, tarihin başlangıcından itibaren insan yaşamının bir parçasıdır. İki ya da daha fazla kişinin farklı ihtiyaçlarının sözlü olarak karşılıklı çözülmesine dayanır. Müzakere iş yaşamında oldukça sık yapılır. Müzakereler diyalog ve işbirliği arayışını içerir ve müzakere sürecinde belirli taktik ve stratejiler kullanılır. Etkili bir müzakereci bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Konuyla alakalı ve kısa ifadeler kullanması,
- Emir verir şekilde ve kesin doğruları sunuyormuş gibi değil, “sanırım, isterim, umarım, inanıyorum ki” gibi kelimelerle düşüncelerini belirtmesi,
- Diğerlerinin fikirlerini anlamak için açık sorular sorması,
- Sakin, ciddi, samimi, düzgün bir ses tonuyla sorunları çözmek için yollar araması,
- Duygularını kontrol etmeyi ve yüz ifadelerini yerinde kullanmayı bilmesi,
- Aktif bir dinleyici olarak müzakereyi ne zaman ve nasıl keseceklerini iyi bilmesi gerekir.
- Güvenilir, üzerinde konuşulacak konuda uzman, dinamik ve iyi niyetli olması gerekir. İyi bir müzakereci; mantıklı, akılcı, sabırlı ve konunun sapmaması yönünde inatçı olmalıdır (Büyük ve Deniz, 2016c, s. 74).

Müzakere ve pazarlık birbirlerinden farklı kavramlardır. Pazarlık bir tarafın diğer tarafı kendi şartlarına ikna etmeye çalıştığı; daha çok fiyat, yüzde, kâr gibi parasal öğelerle ilgili içinde çekişmeyi barındıran bir kavramdır (Büyük ve Deniz, 2016c, s. 74). Dolayısıyla iş Türkçesinin öğretiminde bu iki kavramın ayrımının iyi yapılması ve öğrencilere her iki kavramın özelliklerine yönelik çalışmalar yaptırılması önemlidir.

İş müzakereleri kültürlere göre değişiklik gösterir. Dil, iş kültürü, problem çözme biçimleri, jest ve mimikler müzakere sürecinde kültürden kültüre farklıdır. Bu konuda

önceden farkındalık sahibi olmak muhtemel çatışmaların önüne geçecektir. Başarılı müzakereler sürdürmenin yolu karşı tarafın müzakere kültürünü anlamaktan geçer. Doğu ve Batı toplumları, kültürel sistemler olarak birbirlerinden farklı oldukları için bu durum müzakere süreçlerine de yansır. Doğu toplumlarında daha kapalı bir iletişim çerçevesinde dolaylı mesajlar verilebilir. Batı toplumlarında ise iletişim daha açıktır; sonuç esastır.

Türk iş dünyasında müzakereciler, duygularını gösterir ve karşı tarafla duygusal ilişki kurmaya önem verir. Pazarlık yapmak Türk müzakereciler tarafından oldukça sevilir. Türk iş kültüründe sözlü anlaşmalar ve el sıkışma uzlaşmayı gösterir; ayrıntılı sözleşmeler ile anlaşmalar sonuçlandırılır. Türkiye’de kamu sektörüyle yapılan müzakereler özel sektöre göre daha fazla zaman alabilmektedir (Gesteland, 2002, s. 210; Büyük ve Deniz, 2016c, s. 80).

Müzakerelerde açıklığa kavuşturma, özetleme, soru sorma, teklif verme, aynı fikirde veya karşıt fikirde olma gibi işlevsel dil kalıpları kullanılır. Ancak müzakerelerde karşı tarafın motivasyonunu ve isteklerini tahmin etmeyi içeren ilişki kurma becerileri önemlidir. Bu bağlamda iş Türkçesi öğretiminde müzakere becerilerini geliştirmek için sınıf içi rol yapma ve simülasyon yöntemleri kullanılabilir. Etkinliklerin kamera ile kayıt altına alınması ve öğrencilerle etkinlik performanslarının değerlendirilmesi veya etkinliklerde alan uzmanı gözlemcilerin kullanılması mümkündür (Frendo, 2005, s. 77-78).

3.1.2. Yazma / Okuma Becerisi Etkinlik Alanları

İş dünyasına ait metin türleri, kısa bir iş notundan uzun bir dergi makalesine kadar geniş bir tür aralığına sahiptir. İş dili öğretiminde kullanılan temel yazı türleri ise yazışmalar (mektuplar, faksler ve e-posta), notlar, raporlar ve teknik dokümanlardır (Brieger, 1997, s. 63).

İş dili öğretiminde yazma becerisi kilit bir öneme sahiptir. İş yazılarının farklı durumlara yönelik oldukça geniş bir kullanım alanı vardır. Konuşma becerisi anlık düşünmeyi gerektiren daha zorlu bir beceri olarak kabul edilir. Yazma becerisi dil öğrencisine zaman tanıması açısından daha kolay kabul edilir. Ancak yazma becerisinin de gerektirdiği bazı kuralların olduğu göz önünde bulunmalıdır. Noktalama, heceleme bilgisi, sözcük seçimi, cümle ve paragraf oluşturma becerisi yazma etkinliğinin temelini oluşturur.

İş dili öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için öğreticilerin kullanabileceği birçok yaklaşım vardır. Bunlardan biri problem çözme sürecini esas alan ve beyin fırtınası ile seçilen fikirlerin yapılandırıldığı öğrencilerden alınan dönütlerle tekrar tasarlandığı yazma etkinlikleridir. Bu yaklaşım ileri düzey dil öğrencilerinde daha etkilidir. Bir diğer yaklaşım ise tür veya metin temelli yaklaşımdır. Buna göre öğrencilere belirli türlerde metinler (mektup, rapor, sözleşme, öz geçmiş vb.) gösterilir. Öğrenciler model metinleri inceleyerek kendi yazılarını metinlerde gördüklerine dayandırabilirler. Uygun yaklaşım, öğreticiler tarafından öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre belirlenmelidir. İş dili öğretiminde öğrencilerin iş yazışmasının bağlamının farkında olması önemlidir. Her bir iş yazışması bir muhabata, belirli bir amaçla ve bir dönüt beklenerek oluşturulur (Frendo, 2005, s. 81-84).

3.1.2.1. Yazışmalar

İş yazışmaları genellikle bir cevap beklenen, etkileşimli mektup, e-posta, belgegeçer, kısa mesaj gibi türleri kapsar. İş yazışmaları yazılı bir cevap gerektirmeyen sözleşme, rapor, tutanak gibi iş belgelerinden ayrılır. Öte yandan bazı iş yazışmaları da kendi içinde ulaştırma yöntemleri bakımından farklılık gösterir. Türün yapısına dair bir ayırım bulunmayabilir. Örneğin bir iş mektubu, e-posta olarak gönderilebileceği gibi belgegeçer olarak da gönderilebilir (Frendo, 2005, s. 87).

İş mektupları özel kişilerle iş kurumları veya iş kurumları ile özel kişiler arasında işle ilgili olarak yazılan mektuplara denir. Bu mektuplarda, konusu ne olursa olursun bir iş veya hizmet söz konusudur. Bu bir sipariş, satış, borç alıp verme isteği, bilgi isteme veya bir konuda şikâyet olabilir (Birinci, 2015, s. 362).

Resmî dairelerin ve tüzel kişilik taşıyan kuruluşların birbirine yazdıkları resmî yazılara ve bunların vatandaşların başvurularına verdikleri yazılı cevaplara ise resmî mektup denir. Bu mektuplar ilgili kurumun tam adının yazılı olduğu başlıklı kâğıtlara yazılır. Başlığın sol altına mektubun sıra numarası ve konusu kaydedilir. Sağ tarafa tarih atılır (Gülsevin ve Boz, 2010, s. 252).

Dilekçe; bir isteği veya dileği, bir şikâyet veya ihbarı, herhangi bir konuda bilgi edinmeyi amaç edinen, resmî ya da özel kurum ve kuruluşlara hitaben yazılan imzalı ve adresi de içeren bir yazıdır (Parlatır ve Şahin, 2011, s.181).

İş Türkçesinde yazışmaların öğretiminde öğreticilerin 2014/7074 sayılı ve 15/12/2014 tarihli “Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik”e uygun yazışma örneklerini öğrencilere aktarmaları gerekmektedir.

Günümüz iş dünyasında yazışmalar büyük oranda e-posta ile internet üzerinden yapılmaktadır. Temel olarak aynı biçim özelliklerine sahip olmakla birlikte e-posta yazışmalarının daha az resmî bir üslubu olabilmektedir (Donna, 2000, s. 296). İş Türkçesi öğretiminde uygun e-posta örnekleri de sunulmalıdır.

3.1.2.2. Sözleşme

İş dünyasında oldukça yaygın biçimde kullanılan yazılı sözleşmeler, yanlış anlaşılmaları önlemek ve iş anlaşmalarına yasal zemin hazırlamak amacıyla kullanılır. İş dili öğretiminde sözleşmelerin yazılmasından ziyade onları okuma ve yorumlamaya dair beceriler üzerinde durulur. Çünkü iş dünyasında sözleşme yazma işi yasal uzmanlara aittir. Sözleşmeler, farklı kültürlerde farklı biçimlerde yorumlanmakla birlikte genel olarak bağlayıcı belgeler olarak kabul edilir. İş dili öğretiminde öğrencilerin sözleşmenin yapısını çözebilme becerisini kazanması beklenir. Bu amaçla sözleşmenin unsurları şu şekilde aktarılabilir: tarafların tanımlanması, anlaşmanın zaman dilimi, ödeme ve teslimat şartları, sorumluluk ve taahhütler, sigorta detayları, uyuşmazlıkların çözümü, ekler (Frendo, 2005, s. 90).

3.1.2.3. Rapor

Rapor, bir konuda yapılan araştırmanın veya incelemenin sonuçlarını veya bazı olayların hesaplamalarını sunan bir türdür. Raporlar her konuda yazılabilir. Uzmanlar için yazılan raporların yanı sıra meslekten olmayanlar için de yazılabilir. İş dili öğretiminde otantik rapor örnekleri kullanılarak öğrencilerin bu becerileri geliştirilebilir. Raporlar; araştırmanın konusunu, amacını ve metodolojisini içeren ifadelerle başlayıp araştırma sonuçlarının verilmesinin ardından sonuç ve önerilerle tamamlanır. Rapor yazımının öğretilmesinde öğreticilerin cesaretlendirici olması önemlidir çünkü rapor yazma öğrenciler için zorlayıcı bir görevdir (Çotuksöken, 2014, s. 324; Frendo, 2005, s. 91; Donna, 2000, s. 327).

3.1.2.4. Tutanak

Tutanak, resmî yazışma türlerinden olup pek çok farklı biçimde yazılmakla birlikte temel işlevi bir resmî ya da özel kurumda alınan kararları kaydetmek, ileride yapılacakları özetlemektir. Toplantı tutanakları; toplantı gündemi, toplantı saati ve yeri, katılımcıların isimleri, önceki kararların gözden geçirilmesi, tartışmaların özeti, alınan kararlar ve oylama detayları, bir sonraki toplantının detayları, dilekler, imzalar şeklinde bir içeriğe sahiptir (Çotuksöken, 2014, s. 322; Frenedo, 2005, s. 93).

İş dünyasında toplantı tutanakları biçim ve ayrıntıları itibariyle farklılık göstermekle beraber üç ayrı gruba ayrılabilir: şirket içi toplantıları kaydetmek için yazılan, kullanım alanı şirket içi olan gayri resmî bir üsluba sahip tutanaklar; dış kurumlarla yapılan toplantıları kaydetmek için yazılan, kullanım alanı şirket içi olan ve genellikle öznel görüşleri içeren tutanaklar; dış kurumlarla yapılan toplantıları kaydetmek için yazılan, kullanım alanı şirketler arası olabilen ve yayımlanabilen resmî üsluba sahip tutanaklar. İş Türkçesinde tutanak yazımı öğretimi, öğrencilerin toplantı becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir rol oynama etkinliğiyle gerçekleştirilebilir. Modelleme yoluyla da tutanak yazımı becerisi pekiştirilebilir (Frenedo, 2005, s. 93).

3.1.2.5. Öz Geçmiş (CV)

İş dili öğretiminde öz geçmiş yazma becerisi öncelikli olarak öğretilmektedir. Öz geçmişlerin çoğu kronolojik ve işlevseldir ve özgeçmişe hangi kişisel bilgilerin dâhil edileceği değişkendir (Frenedo, 2005, s. 92).

İş başvurusunda bulunma, personel tanıtımı için hazırlanan kataloglarda kullanma, web sayfalarında yayınlama gibi özel amaçlarla kullanmak üzere hazırlanmış kişisel tanıtım belgelerine öz geçmiş denir... İş başvurusunda bulunurken müracaat edilen kurumun amacı ve beklentileri iyi bilinmeli ve öz geçmişte bu amaç ve beklentilere uygun olan kişisel özellikler vurgulanmalıdır (Gülsevin ve Boz, 2010, s. 232).

3.1.2.6. İnternet Yazıları

İş dünyasında internetin kullanımı oldukça yaygın olduğundan internet ortamında yayınlanan şirket bilgileri, ürün satış bilgileri, iletişim bilgileri internet için yazma ilkeleri göz önünde bulundurularak farklı bir yazma becerisi gerektirmektedir. Bu noktada tasarım ve düzen bilgisi gereklidir. Açık ve sade yazma ilkesi temel alınarak yazılar, ses ve video materyallerine ya da başka bir internet sayfasına bağlanabilmelidir (Frendo, 2005, s. 94).

3.2. İŞ TÜRKÇESİ TEMEL ETKİNLİK ALANLARINA YÖNELİK KAZANIMLAR

“Görev” özel amaçlı dil öğretiminde oldukça önemli bir kavramdır. Programların hazırlanmasında, ders materyallerinin tasarımında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde “gerçek” hayata yönelik “görevler” dikkate alınmalıdır. Çünkü öğrenciler “gerçek” hayatta hedef dil ile kendi mesleki ya da akademik alanlarında çeşitli görevler yerine getirecektir. Bu bağlamda ilgili özel alana yönelik “etkinlik alanları” tespit edildikten sonra kazanımların ve yeterliklerin belirlenmesi gerekmektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) Avrupa’daki bütün dillerin öğretiminde, öğreniminde ve ölçülmesinde bir çerçeve sağlamak üzere Avrupa Konseyi (1989-1996) tarafından hazırlanmıştır. Bugün dünya çapında yaygın olarak kullanılmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2001) dil seviyelerine göre kazanımlar ve yeterlikler tanımlanmıştır.

Ancak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki (2001) bu kazanım ve yeterlikler genel amaçlı dil öğretimine yönelik olarak hazırlanmıştır. İş amaçlı dil öğretiminin ihtiyaçlarını doğrudan doğruya karşılamaz. Bu sebeple iş amaçlı dil öğretimi yapan kurumlar ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli uygulamalar geliştirmiştir. Bunlar arasında en ciddi çalışmalardan biri, dünya çapında dil öğretimi yapan Target Training dil okulu ile Deutsche Post DHL Corporate Language School ve Marcus Evans Linguarama’nın 2010 yılındaki iş birlikleri sonucu ortaya çıkan seviyelendirilmiş kazanım tablosudur. İş İngilizcesine yönelik olarak hazırlanan bu kazanım tablosunda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) kazanımları temel alınmış; bu temel üzerine iş dünyasında sıkça

kullanılan “etkinlik alanları” için iletişimsel ve görev temelli kazanımlar oluşturulmuştur. Target Training dil okulları iş dili öğretiminde yedi temel “etkinlik alanı” tanımlamıştır. Bu alanlar; iş yazışmaları, okuma ve iş belgesi üretimi, toplantılar, telefon görüşmeleri ve telekonferanslar, müzakere etme, sunumlar, ağ kurma ve sosyalleşme şeklinde belirlenmiştir (Target Training, 2010a, s. 3-6).

Türkçe için bilinen böyle bir çalışma olmaması sebebiyle tezimizin bu bölümünde yukarıda sözü edilen kazanım tablosu Türkçeye aktarılmıştır. Bu sayede iş Türkçesi öğretiminde kullanılacak alt yapıya katkı sağlanması amaçlanmıştır.

İş Yazışması		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> • Tüm yazışmaları kolayca anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. • En hassas ve karmaşık konularda bile ana dili konuşurundan farksız etkili, açık ve iyi yapılandırılmış e-posta ve mektupları rahatlıkla yazabilir. 	Örneğin arabuluculuk gibi hassas yasal durumlarla ilgili yazışma; bakanlıktan, yönetim kurulundan ya da çeşitli komisyonlardan açık mektuplara yönelik yazışma.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> • Tüm yazışmalardaki belirgin ve üstü kapalı iletileri anlayabilir. • İletilerini desteklemek ve alıcıyı etkileyebilmek için üsluplarını ve tonlarını etkin bir şekilde uyarlayarak kendilerini açık ve doğru bir şekilde ifade edebilir. 	Örneğin personel performansıyla ilgili ya da bir kriz döneminde yazışma.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanı ile ilgili yazışmaların çoğunu anlayabilir ve yorumlayabilir. • Olay, görüş ve seçeneklerin önemini vurgulayarak alıcıyla ayrıntılı yazışmalar yapabilir. 	Örneğin şikâyette bulunma, şikâyetlerle uğraşma, öngörülemeyen gecikmeleri açıklama ve bunlara çözümler sunma.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanı ilgili yazışmalarda kilit noktaları anlayabilir. • Gündelik durumlarla ilgili oldukça açık standart yazışmalar yazarak bunlarla başa çıkabilir. 	Örneğin bilgi isteme / verme, toplantı düzenleme.
A 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi iş alanı ile ilgili tanıdık konularda rutin, standart yazışmaları anlayabilir. • Basit, resmi olmayan e-postalar veya temel bilgiler veren mektuplar yazabilir. 	Örneğin mevcut bir projede rutin bilgi alışverişinde bulunma.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> • İleti kendi iş alanı ile ilgili, çok tanıdık ve somut olduğunda çok basit iletileri, kartpostalları ve e-postaları anlayabilir ve yazabilir. 	Örneğin ekli temel e-postaları, seyahat detayları.

Tablo 9. “İş Yazışması Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 2).

Okuma ve İş Belgesi Üretimi		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek derecede resmîleştirilmiş ve özelleştirilmiş metinler dâhil, ana dili konuşurundan farksız, okudukları her şeyi kolayca anlayabilir. • Okuyucunun önemli noktaları fark etmesine ve hatırlamasına yardımcı olan yapıları ve stilleri kullanarak uygun ve akıcı belgeler yazabilir. 	Örneğin basın bültenleri, pazarlama metinleri, ayrıntılı sözleşmeler.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> • Doğrudan kendi çalışma alanı ile ilgili olmasa bile çok çeşitli uzunlukta ve karmaşık metinleri anlayabilir. • Olası okuyucuya uygun bir dil kullanarak yardımcı noktalar da dâhil olmak üzere temel mesajları içeren iyi yapılandırılmış belgeler oluşturabilir. 	Örneğin karmaşık teknik özellikler, yönetim raporları, basit sözleşmeler.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanı ile ilgili uzun ve karmaşık belgeleri okuyup anlayabilir. • Okuyucuya yönelik belge planlayabilir. Tam bilginin basit aktarımından daha fazlasını içeren, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı ve açık metinler yazabilir. 	Örneğin teknik doküman, şartname özellikleri, temel kullanım kılavuzları, PowerPoint slaytları.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanı ile ilgili basit belgeleri tatmin edici bir şekilde okuyabilir. • Rutin olaylarla ilgili standart, gerçek tanımlar yazabilir veya onları oldukça net bir şekilde rapor edebilir. 	Örneğin teknik doküman, durum raporu, rutin sunum slayt taslaklarına katkıda bulunmak.
A 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanı ile ilgili bilinen konularda rutin, standart yazışmaları anlayabilir. • Basit, resmi olmayan e-postalar veya temel bilgiler veren mektuplar yazabilir. 	Örneğin bilgi teknolojileri departmanı etiketleme işlemleri, şirket içi durum güncellemeleri yapma.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> • Rutin, çok tanıdık somut konularla ilgili çok kısa, basit ifadeleri anlayabilir. • Tanıdık formlara temel bilgileri girebilir. 	Örneğin ekli temel e-postaları, seyahat detayları.

Tablo 10. “Okuma ve İş Belgesi Üretimi Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 3).

Toplantılar		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> Ana dili konuşurundan farksız, karmaşık ve hassas konularla ilgili herhangi bir toplantıya katılabilir; gündemi kolaylaştırabilir ve toplantıda arabuluculuk yapabilir. 	Örneğin birleşme, devralma, tahkim konulu toplantılar.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> Doğal akış içerisinde, iş arkadaşları, ortaklar ve müşterilerle çok çeşitli konularda gerçekleşen toplantılara rahatça katılabilir ve liderlik edebilir. 	Örneğin kriz ve gerilim toplantıları, strateji toplantıları.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> Kendi çalışma alanları ile ilgili rutin ve rutin olmayan toplantılara aktif olarak katılabilir. Meslektaşları, ortakları ve müşterileriyle birlikte olduğu toplantılarda “proaktif” olarak etkin bir sonuca katkıda bulunabilir. 	Örneğin başlangıç toplantıları, problem çözme toplantıları.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> Katılımcılar destekleyici ve açık bir şekilde konuştuğunda tanıdık konularda yapılan toplantılara katılabilir. Somut problemler, standart bilgi alışverişi ve talimatların verilmesi / alınması ile ilgili tartışmalar yapabilir. 	Örneğin proje durumu toplantıları, rutin departman güncel bilgilendirme toplantıları.
A 2	<ul style="list-style-type: none"> Bir toplantıda meslektaşları ile bilinen konularda bilgi alışverişinde bulunabilir. Kendileriyle açıkça konuşulursa ve önemli noktaları netleştirmek için yeterli zaman verilirse toplantıya katkıda bulunabilirler. 	Örneğin meslektaşlarla yapılan küçük, resmî olmayan toplantılar.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> Çok temel, kişisel bilgiler verebilir, ancak toplantılara başka türlü katkıda bulunamaz. 	

Tablo 11. “Toplantılar Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 4).

Telefon Görüşmeleri ve Telekonferanslar		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> Ana dili konuşurundan farksız, en karmaşık veya hassas konular hakkında bile herhangi bir telefon görüşmesinde ya da telekonferansta tam ve etkin bir rol oynayabilir. 	Örneğin birleşme ve devralma konularının tartışılması, müzakere edilmesi ve hassas değişikliklerin sunulması, tartışılması.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> Söylemek istediklerini kendilerini sınırlamak zorunda kalmadan telefonda akıcı ve spontane bir şekilde ifade edebilir. Telekonferanslara zahmetsiz ve etkin biçimde katılabilir ve görüşmeyi kolaylaştırabilir. 	Örneğin kriz stratejisinin tartışılması, personel performans sorunlarıyla ve satışlarla ilgili konuların görüşülmesi.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> Arka plan gürültüsü olsa veya bağlantı zayıf olsa bile telefonla sorunsuz ve etkili iletişim kurabilir. Yanlış anlaşılmalara yol açabilecek hataları önleyebilir. Kolaylaştırılmış telekonferanslarda etkin bir şekilde yer alabilir ancak yapılandırılmamış ve animasyonlu tartışmaları zor bulur. 	Örneğin şikâyetlerle başa çıkma, problem çözme.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> Kendi çalışma alanından gelen rutin aramaları gerçekleştirebilir; doğru bir şekilde bilgi ve görüş alışverişinde bulunabilirler. Diğer katılımcılar destekleyici ve açık bir şekilde konuşursa olaylarla ilgili bilgi ve talimat alışverişi içeren operasyonel telekonferanslarda yer alabilir. 	Örneğin proje durumu görüşmeleri, bilgi isteme ve sağlama.
A 2	<ul style="list-style-type: none"> Öngörülebilir günlük durumlarda, bilinen konularla ilgili temel operasyonel soruları sorarak / cevaplayarak basit aramaları yönetebilir. 	Örneğin yer ayırtma, planları onaylama, resepsiyondan çağrı alma.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> Telefona cevap verebilir ve telefonda çok basit, somut bilgi alışverişinde bulunabilir. Arayanları bağlayabilir ve / veya geri arama yapmak için kişisel bilgileri alabilir. 	

Tablo 12. “Telefon Görüşmeleri ve Telekonferanslar Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 5).

Müzakere Etme		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> Ana dili konuşurundan farksız, en hassas ve en karmaşık müzakerelere öncülük edebilir veya katılabilir. İş ilişkisini tehlikeye atmadan hedeflerine ulaşmak için müzakere ortaklarına ustaca tepki verebilir. 	Örneğin karmaşık birleşmeler, satın almalar ve ortak girişimler.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> Bire bir veya takım halinde, konular arasında akıcı geçerek partnerlerine esnek ve spontane yaklaşımlar sergileyebilir; rahatlıkla pazarlık yapabilir. 	Örneğin birden fazla hizmet veya ürünü içeren karmaşık anlaşmalar.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> Bire bir müzakerelerde veya takım müzakerelerinde karşılıklı uzlaşmayı sağlamaya yönelik olarak ikna edici bir biçimde ana noktaları sunabilir ve tartışabilir. Yanlış anlaşılmalara yol açabilecek hatalardan kaçınabilir. 	Örneğin hizmet sözleşmeleri gibi basit genel sözleşmeler.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> Tanıdık bir alanda somut, operasyonel konularda rutin birebir müzakerelere katılabilir. Operasyonel ekip görüşmelerinde destekleyici rol alabilir. 	Örneğin teslimat tarihleri miktar ve fiyat ile ilgili tek bir işlemin görüşülmesi
A 2	<ul style="list-style-type: none"> Kendi çalışma alanıyla ilgili tek bir fiyatı pazarlayabilir ancak müzakere sürecinde aktif bir rol alamaz. 	Örneğin gelişmiş bir ödeme veya teslimat koşulu isteme.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> Bu düzeyde müzakere edemez. 	

Tablo 13. “Müzakere Etme Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 6).

Sunumlar		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> • Ana dili konuşurundan farksız, çok profesyonel ve genellikle unutulmaz sunumlar yapabilir. Hassas, açık ve ikna edici görüşleri ustaca sunabilir. 	Örneğin şüpheli veya muhalif izleyicilere onları motive edici sunumlar yapmak.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık konular hakkında profesyonel ve akıcı bir sunum yapabilir. İletinin aktarılmasını sağlarken kilit noktalardan hareket edip bu noktalara dikkat çekerek katılımcılara spontane tepki verebilir. 	Örneğin değişim yönetimi veya stratejik satış.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanıyla ilgili çok çeşitli konularda açık ve ayrıntılı sunum yapabilir. • Sunumu hazırlarken ve sunarken izleyicinin doğasına uygun tepki verebilir. 	Örneğin karmaşık ürünler, çözümler ve hizmetler sunma.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çalışma alanıyla ilgili basit bilgileri makul bir açıklıkla sunabilir. Destekleyici görüşlerle ve ayrıntılarla kilit noktaları açıklayabilir. 	Örneğin durum raporlarının ve standart süreçleri sunma.
A 2	<ul style="list-style-type: none"> • Hazırlanması için zaman verildiğinde çok tanıdık bir konuda meslektaşları destekleyici olursa onlara temel olaylar ve bilgiler içeren kısa bir sunum yapabilir. 	Örneğin kendini tanıtan bir sunum; basit, rutin bir işlemin sunumu.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> • Bu düzeyde sunum yapamaz. 	

Tablo 14. "Sunumlar Kazanım Tablosu" (Target Training, 2010b, s. 7).

Ağ Kurma ve Sosyalleşme		
C 2	<ul style="list-style-type: none"> Ana dili konuşurundan farksız, rahatlıkla sosyalleşebilir; farklı bağlamlarda çok çeşitli ortaklarla kolayca iletişim kurabilir. 	Örneğin zorlu müzakerelerin ardından ilişkileri diplomatik olarak onarma.
C 1	<ul style="list-style-type: none"> İş ortaklarını rahatlatmak için üslubunu belirleyebilir; dili doğru ve etkili bir şekilde kullanarak spontane bir şekilde sosyalleşebilir ve ağ kurabilir. 	Örneğin bir ticaret fuarında potansiyel müşterilerle ağ oluşturma.
B 2	<ul style="list-style-type: none"> Ana dili konuşurlarıyla bile “proaktif” olarak ağ kurabilir ve sosyalleşebilir. Yanlış anlaşılmalara yol açabilecek hatalardan kaçınarak görüşlerini açıkça ifade edebilir; ortaklarına uygun ve esnek bir şekilde yanıt verebilir. 	Örneğin iş yemeğinde sosyalleşme, konferansta ağ kurma.
B 1	<ul style="list-style-type: none"> Tanıdık ve kişisel konularda bir sohbeti devam ettirebilir; görüş alışverişini mantıklı bir şekilde ve kendine güvenle yapabilir. Gelişmiş veya ana dili konuşanlar ile sosyalleşebilir, ancak gelişmiş ve yapılandırılmamış tartışmaları takip etmesi zorlaşır. 	Örneğin iş toplantılarından önce ve sonra sosyalleşme.
A 2	<ul style="list-style-type: none"> Sabırlı ve destekleyici bir iş ortağıyla sosyal alışveriş gerçekleştirebilir ancak akıcı bir sohbeti nadiren sürdürebilir. 	Örneğin iş ortağının etkin olduğu sosyal bir ortamda çok basit bir konuşma yapmak.
A 1	<ul style="list-style-type: none"> İş ortağı destekleyici olduğunda, temel kişisel ayrıntıları ve basit bilgileri paylaşarak çok basit bir şekilde sosyal etkileşim kurabilir. 	Örneğin kendini tanıtmak; temel selamlaşma ve vedalaşma ifadeleri kullanma.

Tablo 15. “Ağ Kurma ve Sosyalleşme Kazanım Tablosu” (Target Training, 2010b, s. 8).

3.3. İŞ TÜRKÇESİ SÖZ VARLIĞI

Bir dilde oluşturulacak temel söz varlığı listeleri sadece o dilin sık kullanılan sözcüklerini ortaya koymaz. Aynı zamanda bu söz varlığı listeleri dil öğretiminin yapı taşları niteliğindedir. Türkçenin temel söz varlığının oluşturulmasına dair tartışmalar hâlâ devam ederken son yıllarda gelişme gösteren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasında söz varlığı listelerine duyulan ihtiyaç Türkçenin öğretiminin güncel sorunları arasında yer almaktadır.

Barın (2003, s. 312) dil öğretiminde hedef kitleye öğretilecek söz varlığının belirlenmesinde hedef kitlenin ihtiyaçlarını ortaya koyacak ihtiyaç analizlerine başvurulmasını, ardından seviyelere göre sözcük sayısının tespit edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Barın, söz varlığı tespiti çalışmalarında sıklık araştırmalarının hedef kitleye uygun biçimde iletişimsel amaçlarla kullanılabilceğini belirtmektedir.

İş dili öğretimi açısından bakıldığında doğru belirlenmiş bir söz varlığı listesinin dil öğretiminde etkili iletişim için oldukça önemli olduğu görülür. Bu açıdan Wilkins (1972) “Dil bilgisi olmadan çok az şey iletilebilir; söz varlığı olmadan hiçbir şey iletilemez.” demektedir. İş dili öğretiminde söz varlığı, ilgili sahaya ait kavramları karşılayan profesyonel terminoloji ile oluşur. Bu bağlamda iş sahasındaki profesyoneller ve uzmanlar mesleki hayatlarında başarılı olabilmek için dil öğrenirken kendi sahalarına özgü kavramları bilmeye ihtiyaç duyarlar (aktaran Nabila, 2015, s. 45).

Barın (2003, s. 312) temel söz varlığının belirlenmesinde doğal dilin esas alınması gerektiğini, bu sebeple sadece yazılı kaynaklara başvurmanın yeterli olmadığını belirtir. Söz varlığı alanında araştırmaların temelde ikiye ayrılır: konuşma diline veya yazı diline odaklanan araştırmalar. Konuşma diline odaklanan araştırmalar malzeme toplamanın güçlüğü nedeniyle oldukça sınırlıdır. Bu sebeple yazılı dile dayanan söz varlığı araştırmaları sayıca daha fazladır (Baş, 2011, s. 28).

Türkçe için yapılan söz varlığı çalışmalarının genellikle sıklık araştırmalarına dayandığı; bu sahada yazılan kitap, tez ve makalelerin 1990’lardan sonra arttığı görülmektedir. Günümüzde ise bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi ile bu sahadaki çalışmalar, bilgisayar temelli derlem araştırmalarına yönelmiştir (Serin, 2017, s. 58-59).

Söz varlığı araştırmalarının dil öğretimi alanında kullanılabilmesi için yapılan araştırmalardan biri veya birkaçı üzerine yapılacak özel amaçlı ve karşılaştırmalı çalışmalar verimli sonuçlar doğurabilir (Baş, 2011, s. 28). Bu bağlamda tezimizde Türkçenin iş amaçlı öğretimine yönelik söz varlığını belirlemek için 3 sıklık sözlüğü esas alınmıştır. Bunlar: İlyas Göz'ün (2003) “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”, Belgin Tezcan Aksu ve Eşref Adalı'nın (2018) “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü; Yeşim Aksan, Mustafa Aksan, Ümit Mersinli ve Ahmet Ufuk'un (2017) “A Frequency Dictionary of Turkish”.

İlyas Göz'ün (2003) “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”, bir milyon sözcüklük bir metinden 22693 maddelik bir sözlük oluşturmuştur. Sözlüğe kaynaklık eden materyallerin seçiminde İngilizce için yapılmış sıklık çalışmalarının yöntemleri izlenmiştir. Yüksekokul mezunu 22-33 yaşlarında 290 erkeğin kendilerine yöneltilen “Aşağıdaki kategorilerin okuma hayatınız içindeki oranlarını yüzde cinsinden tahmini olarak yazın.” yönergeye verdikleri cevaplardan yola çıkılarak şu ana kategoriler oluşturulmuştur: basın, roman/hikâye, bilim, popüler bilim, güzel sanatlar/biyografi, hobi, din, okul kitabı, muhtelif. Basın kategorisi için en yüksek tirajlı 3 gazete ve bunun dışında 3 ayrı gazete grubu seçilmiştir. Herhangi bir ana kategoriye girmeyen tanıtım reklam broşürleri, ekonomi dergileri “muhtelif” kategorisine dâhil edilmiştir (Göz, 2003, VIII-IX).

Belgin Tezcan Aksu ve Eşref Adalı'nın (2018) “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde 2014 yılında internet ortamındaki e-kitaplar, gazeteler, dergiler, resmî kurumlara ve özel kuruluşlara ait internet sayfaları esas alınmıştır. Toplamda 316.889.320 sözcüklük bir havuzdan 65.534 sözcüklük bir dağarcık oluşturulmuştur. Daha sonra yabancılar Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan öğretim elemanlarından yola çıkılarak 2000 sözcüklük bir sözlük oluşturulmuştur (Aksu ve Adalı, 2018, s. 21-22).

Yeşim Aksan, Mustafa Aksan, Ümit Mersinli ve Ahmet Ufuk'un (2017) “A Frequency Dictionary of Turkish” adlı sıklık sözlüğü çağdaş yazılı ve sözlü Türkçede en sık kullanılan 5000 sözcüğü içermektedir. Sözlük, Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)'ne dayanmaktadır. TUD, 1990-2013 yılları arasında yayımlanmış çeşitli türlerdeki kitaplardan (roman, öykü, şiir vb.), sosyal bilimler, mühendislik, sanat kitaplarından;

haber metinleri ve süreli yayınlarından ve sosyal medya metinlerinden oluşturulan 50 milyon sözcüklük bir derlemdir (Aksu ve Adalı, 2018, s. 16).

Bu sözlükler bünyelerinde barındırdıkları iş amaçlı/iş dünyasında kullanılan sözcükler açısından taranmıştır. Sözlüklerden elde edilen veriler müstakil listeler hâlinde sunulmalarının yanı sıra bu veriler karşılaştırılarak ortaklıkları içeren bir liste oluşturulmuştur. Ortaklıkların belirlendiği listenin yapılmasındaki amaç, Türkçenin iş amaçlı öğretimine yönelik hazırlanacak materyallere daha sağlıklı bir veri tabanı sunmaktır. Çalışmamıza kaynaklık eden sözlüklerden “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nün ilk 5000 sözcüğü, “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nün tamamını oluşturan 2000 sözcüğü, “A Frequency Dictionary of Turkish”in tamamını oluşturan 5000 sözcüğü çalışmamıza dâhil edilmiştir. Yukarıda sözü edilen kaynaklardan yapılan taramalar sonucunda ilk aşamada sıklık sözlüklerinden müstakil söz varlığı listeleri oluşturulmuştur. Buna göre iş sahasına yönelik olarak “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nde 329 sözcük, “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde 224 sözcük, “A Frequency Dictionary of Turkish”te 363 sözcük tespit edilmiştir.

Bir sonraki aşamada bu söz varlığı listelerindeki sözcükler birleştirilmiştir. Son aşamada ise söz varlığı listelerinde ortak olarak bulunan sözcüklerden bir söz varlığı listesi oluşturulmuştur. Toplamda 12.000 sözcüklük bir veri tabanından iş dünyasında kullanılan ve Türkçenin iş amaçlı öğretiminde kullanılabilecek 601 sözcük tespit edilmiştir. Her üç sözlükte yer alan ortak sözcük sayısı ise 237’dir. Genel iletişim amaçlı Türkçe kurslarının söz varlığında bulunan işle ilgili sözcükler -sayılar, ulus adları vd.- listelere dâhil edilmemiştir.

Tablo 16. Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nden (Aksu ve Adalı, 2018) derlenen iş Türkçesine dair sözcük listesi.

Sözcük	Sırası
başkan	32
taraf	42
devlet	84
iş	93
başbakan	109
millî	115
bakan	123
dolar	144
karar	153
süre	166
kurul	171
belediye	173
uluslararası	183
para	186
kaydetmek	188
parti	203
yönetim	207
ceza	215
başın	216
takım	218
ekonomik	219
siyasi	229
yıllık	238
toplam	239
müdür	241
sosyal	247
lira	249
ilçe	255
ülke	259
grup	261
mücadele	264
destek	267
üniversite	268
cumhurbaşkanı	270
görev	279
uygun	280
merkez	290
milletvekili	291
dönem	292
seçim	297
üye	301
iddia	303
il	306
askerî	307
cumhuriyet	316
merkezî	331
resmî	336
emniyet	337
kamu	342

kültür	343
haber	344
bakanlık	345
kredi	348
anayasa	361
ortak	362
araştırma	364
sayın	366
yardım	370
bakanlık	391
gelir	398
adet	400
derece	402
kapsam	403
tercih	409
terör	412
pazar	413
sezon	422
birlik	426
müdürlük	431
izin	435
hizmet	448
hükümet	442
ticaret	452
serbest	480
enerji	481
sanayi	486
vergi	487
yatırım	510
savunma	513
aylık	535
mahkeme	544
ulusal	547
suç	566
satış	587
dava	588
bölge	596
hukuk	612
girdi	614
soruşturma	622
talep	623
hapis	624
kontrol	632
adalet	640
lider	645
euro	647
turizm	652
kâr	661
ekip	662
sivil	664

meclis	665
dernek	676
çözüm	692
kulüp	695
değer	699
oran	700
elektrik	740
yerel	748
çelik	755
başkanlık	758
yayın	760
faiz	761
üretim	764
net	767
ilan	769
örgüt	785
yetkili	789
sistem	791
yasa	827
üye	841
emekli	845
proje	852
şirket	856
sevk	866
şube	867
mal	874
işlem	884
tarım	902
petrol	911
temsil	923
federasyon	924
teklif	932
iptal	944
kriz	946
malî	948
hâkim	959
program	964
yasal	970
iş birliği	979
siyaset	1007
banka	1018
istifa	1039
ek	1051
alışveriş	1055
marka	1056
madde	1069
fiyat	1083
reklam	1094
madde	1069
reklam	1094

vali	1098
komisyon	1100
holding	1110
operasyon	1146
sayılı	1148
vadeli	1163
medya	1174
faaliyet	1176
direktör	1193
yerli	1200
toplantı	1205
yargı	1207
bağımsız	1208
kurum	1225
ticari	1233
sermaye	1261
anlaşma	1273
ödeme	1275
kart	1280
pay	1285
hazine	1288
ekonomi	1298
ihracat	1311
işçi	1352
teşvik	1354
sahte	1356
döviz	1368
gıda	1379
sekreter	1385
inşa	1396
servis	1402
model	1409
sistem	1430
enflasyon	1437
ikna	1480
rekabet	1491
kaynak	1496
konsey	1505
hesap	1508
risk	1509
tazminat	1517
fiyat	1521
istihdam	1527
rakip	1531
sektör	1554
rapor	1580
inşaat	1593
şikâyet	1602
üretim	1622
bütçe	1625

uzman	1626
sözleşme	1640
hak	1657
hisse	1658
ücret	1678
para	1701
ihale	1714
tip	1740
kaliteli	1804
temsilci	1823
gider	1826
başvuru	1848
ücretsiz	1874
ihraç	1884
iş adamı	1900
hizmet	1911
personel	1926
kritik	1930
piyasa	1937
üyelik	1961
performans	2000

Tablo 17. Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü'nden (Göz, 2003) derlenen iş Türkçesine dair sözcük listesi.

Sözcük	Sıklık				
para	1046	makine	239	mahkeme	155
devlet	902	yönetici	237	tesis	153
sistem	832	kalite	235	ekip	152
alan	786	yasa	233	fabrika	152
ürün	759	uzman	230	hat	152
grup	614	yıllık	228	pay	152
şirket	558	eleman	223	dava	151
kaynak	557	faiz	216	motor	151
program	554	vergi	216	tasarım	151
hak	544	sanayi	213	bakım	150
gelir	523	bakan	211	elektronik	150
görev	522	reklam	211	petrol	150
müşteri	517	enflasyon	210	siyasi	150
hizmet	471	toplantı	209	şube	148
oran	448	problem	204	kart	147
lira	428	servis	204	kontrol etmek	147
üretim	428	bakanlık	203	fon	139
takım	401	tepki	203	demir	135
internet	384	uluslararası	199	tüketim	135
teknik	384	yatırım	196	başbakan	134
merkez	383	daire	50	cumhurbaşkanı	134
yönetim	382	işletme	192	borç	133
ödemek	373	mağaza	192	resmî	132
hesap	367	medya	192	döviz	131
fiyat	361	sigorta	191	kulüp	131
varlık	349	belge	190	lider	130
satış	346	organ	188	faks	129
ekonomik	342	kanun	185	girişim	128
ekonomik	336	cumhuriyet	184	oy	128
mal	331	iletişim	183	denetim	127
teknoloji	326	müdür	183	bütçe	125
kurum	325	güvenlik	182	performans	124
sektör	324	hukuk	182	personel	124
pazar	221	talep	182	adalet	122
parti	312	tüketici	179	işlev	122
satmak	308	site	178	form	121
firma	304	gider	175	milletvekili	121
hükümet	304	örgüt	174	şikayet	120
proje	304	ticaret	174	ağ	118
model	301	cihaz	173	görevli	117
piyasa	300	marka	170	kurul	115
miktar	298	altın	168	fatura	114
malzeme	287	ek	167	kurul	115
üretmek	273	kriz	166	fatura	114
ortak	45	usta	165	veri	111
başkan	269	yetkili	165	borsa	110
hedef	264	gündem	164	dernek	110
üye	258	siyaset	164	iş yeri	110
belediye	247	tablo	161	faktör	109
		satıcı	158	istasyon	109

hüküm	108
maaş	108
maaliyet	108
dosya	106
yetki	106
kampanya	105
millî	105
maddi	104
kâr	103
tezgah	103
zam	103
fuar	102
patron	102
malî	102
çalışan	101
kapasite	101
hâkim	100
üretici	100
masraf	98
ticari	98
ihale	97
rekabet	97
sözleşme	97
kaliteli	94
komisyon	94
pozisyon	94
aylık	93
temsilci	93
alt yapı	91
operasyon	91
esnaf	90
ihracat	90
ödenmek	89
imaj	88
yazılım	88
kullanıcı	87
mekanizma	86
ithalat	84
avantaj	83
profesyonel	83
oluşum	82
anlaşmak	81
dinamik	81
net	79
alıcı	77
kira	77
liman	76
transfer	76
kredi kartı	74
analiz	72

endüstri	72
hisse senedi	72
verimli	72
vade	70
büro	69
genel müdür	69
emek	68
iş adamı	68
teminat	68
ofis	67
potansiyel	67
ilan	66
iş birliği	66
makam	66
kazanç	65
tanıtım	63
tutar	63
planlamak	62
dijital	61
gümüş	61
yönetmelik	61
teknolojik	60
siyasetçi	59
anlaşma	56
genel müdürlük	56
havale	56
teşkilat	56
montaj	56
konferans	56
holding	55
indirim	55
kur	55
muhasebe	54
şebeke	54
politikacı	52
teşvik etmek	51
finansman	50
onay	50
katılımcı	49
ortaklık	49
teşvik etmek	49
liberal	48
gümrük	47
harç	47
ilan etmek	47
protokol	47
vadeli	47
yönetim	46
kurulu	46
kategori	45

ithal	44
özel sektör	44
otomotiv	43
statü	43
yatırım	43
yapmak	43
arz etmek	42
entelektüel	42
müracaat	42
maliye	41
mülkiyet	41
iç işleri	39
repo	39
stok	39
bağışlamak	38
hesaplamak	38
bağışlamak	37
finans	37
müşteşar	37
reel	37
bürokrat	36
grafik	36
mobil	36
özelleştirmek	36
unvan	36
damga	35
danışmanlık	35
kiralamak	35
monte etmek	35
santral	35
abone	34
getiri	34
ithal etmek	34
kabin	34
tüccar	34
başbakanlık	33
bürokrasi	33
fiş	33
iade	33
kiracı	33
müfettiş	33
ölçek	33
kapitalizm	32
kese	32
pazarlamak	32
temsil	32
zabıta	32
federasyon	31
kariyer	31
kasa	31

tebliğ	31
tesisat	31
anket	30
hukuki	30
istatistik	30
istihdam	30
konsey	30
kurumsal	30
mevki	30
sermaye	30
büyükelçi	29
endüstriyel	29
özelleştirmek	29
seans	29
tabela	29
teşebbüs	29
endeks	28
imzalanmak	28
valilik	28
arşiv	27
katalog	27
kılavuz	27
konfeksiyon	27
kooperatif	27
pasaport	27
sertifika	27
tazminat	27
cari	26
tayin	26
acente	25
festival	25
portföy	24

Tablo 18. A Frequency Dictionary of Turkish'ten (Aksan ve ark., 2003) derlenen iş Türkçesine dair sözcük listesi.

Sözcük	Sırası				
birlik	107	kredi	888	maddi	1355
çek	114	uzman	896	gösterge	1383
hak	128	temsil	898	dolar	1404
kur	135	hesaplamak	907	performans	1411
merkez	293	ortalama	912	enflasyon	1412
program	308	memur	916	alışveriş	1420
banka	517	yönetmek	923	marka	1421
teknoloji	537	müşteri	922	birikim	1427
pazar	549	yerel	926	bedel	1440
model	552	ücret	927	ticari	1446
siyasi	555	girdi	929	istihdam	1460
hesap	559	sözleşmek	931	vakıf	1484
piyasa	562	maliyet	947	arz	1498
güvenlik	569	yetkili	985	usul	1503
tip	579	makine	987	müdürlük	1511
ceza	629	rekabet	983	alternatif	1513
yönetici	632	kitle	1002	fon	1525
iktidar	634	daire	1011	dışişleri	1529
ticaret	640	teklif	1012	reform	1531
yatırım	644	başvurmak	1029	kulüp	1539
yıllık	649	başkanlık	1042	döviz	1541
artış	653	bütçe	1045	santral	1542
değişim	655	işbirliği	1053	pazarlamak	1544
müdür	657	denetim	1056	muhalefet	1539
harcamak	663	örgütlemek	1084	makam	1563
takım	673	tesis	1108	üretici	1566
kriz	679	ilan	1134	sigorta	1567
firma	687	ekip	1136	heyet	1578
sermaye	690	oluşum	1140	tasarım	1589
rapor	692	komisyon	1152	üyelik	1617
mahkeme	694	temsilci	1153	ihale	1629
desteklemek	699	demir	1163	sendika	1644
basın	716	fabrika	1176	hazine	1657
belediye	734	kart	1183	parlamento	1662
anayasa	737	ihracat	1187	konferans	1666
gündem	741	personel	1214	yürürlük	1672
dava	742	servis	1215	kapitalizm	1683
pay	747	tüketim	1223	işsizlik	1694
hüküm	756	eleman	1235	kampanya	1697
tablo	767	kadro	1237	işyeri	1703
bakanlık	778	cumhurbaşkanı	1241	tasarruf	1705
başbakan	784	kamuoyu	1245	gümrük	1715
lider	816	imza	1247	transfer	1727
borç	828	imzalamak	1273	işgücü	1779
idare	851	teşvik	1274	başvuru	1792
faktör	856	reklam	1281	ölçek	1797
bakanlık	858	operasyon	1282	demokrat	1798
yetki	872	potansiyel	1284	tayin	1802
satış	883	kapasite	1311	ortaklık	1806
		yasal	1312	istasyon	1810

yönetim	1819
anket	1826
güvence	1839
altyapı	1863
idari	1864
kazanç	1869
iktisadi	1876
sosyalist	1882
istikrar	1889
verimli	1890
çelik	1922
sekreter	1929
yönetmelik	1949
formül	1952
stratejik	1955
prensip	1976
hukuki	1982
büro	1984
hisse	2003
kriter	2020
patron	2021
garanti	2031
maliye	2050
ithalat	2052
konsej	2115
profesyonel	2133
aidat	2146
finansal	2147
katılımcı	2150
mevzuat	2154
kapitalist	2158
imaj	2159
pozisyon	2167
finansman	2170
işadamı	2192
komite	2209
müzakere	2213
senet	2221
ithalat	2225
yazılım	2229
seçmen	2230
hitap	2238
sanayileşmek	2244
reel	2246
bağışlamak	2247
kariyer	2256
ihraç	2269
kademe	2272
kurumsal	2282
mağaza	2287

festival	2294
istihbarat	2311
protokol	2319
borçlanmak	2326
yükümlülük	2351
kira	2352
verimli	2368
bankacılık	2369
vade	2392
emperyalizm	2399
esnaf	2404
işveren	2412
pazarlık	2421
kritik	2430
kaliteli	2442
propaganda	2460
atölye	2466
danışman	2469
ititfak	2483
sosyalizm	2488
dükkan	2497
prim	2513
borsa	2516
ajans	2529
organize	2556
tanıtım	2569
teşebbüs	2592
kiralamak	2607
kamusal	2615
borçlu	2620
koalisyon	2622
damga	2635
tüccar	2636
burjuva	2658
platform	2662
parasal	2694
istatistik	2708
objektif	2718
iktisat	2712
finans	2726
grev	2740
imalat	2747
indirim	2748
ödenek	2776
federasyon	2808
asgari	2811
özerklik	2824
belgelemek	2840
donanım	2844
bürokrasi	2852

sipariş	2857
tazminat	2873
istisna	2888
imar	2897
ajans	2908
girişimci	2928
dayanışma	2931
büyükelçi	2932
referans	2955
siyasetçi	2958
yatırımcı	2990
arşiv	2997
rüşvet	3005
emekçi	3007
fuvar	3013
muhasebe	3049
trend	3056
bürokrat	3062
tebliğ	3087
hammadde	3094
global	3099
kararname	3012
randevu	3118
mevduat	3049
dilekçe	3156
zam	3172
cari	3196
danışmanlık	3230
uzmanlık	3259
koordinasyon	3260
bakır	3294
rekor	3347
getiri	3349
kaçakçılık	3372
atama	3391
endeks	3397
taahhüt	3401
müracaat	3427
müfettiş	3428
teminat	3436
nakit	3443
müşteşar	3446
takdim	3474
holding	3488
iflas	3522
valilik	3530
enformasyon	3532
sanayici	3629
bağış	3640
ihracatçı	3667

kooperatif	3674
devralmak	3711
endüstriyel	3721
dijital	3723
galeri	3784
tahvil	3809
diplomatik	3813
sicil	3845
lobi	3857
sertifika	3883
imtiyaz	3869
işçilik	3939
tapu	3959
rant	3967
operatör	4017
teşekkül	4054
genelge	4061
liberalizm	4072
teftiş	4084
istatiksel	4092
merci	4132
peşin	4139
vize	4159
inisiyatif	4173
havale	4220
kolektif	4228
asistan	4243
bono	4252
mühür	4269
beyanname	4279
diplomat	4282
numune	4316
antlaşma	4363
faz	4367
doküman	4367
yöneticilik	4445
ruhsat	4449
yetkin	4454
terfi	4490
gayrimenkul	4513
meta	4523
idareci	4563
ikame	4576
teyit	4605
direktif	4615
girişimcilik	4786
tescil	4789
katalog	4834
baro	4835
asayiş	4839

kontenjan	4857
otomotiv	4860
ambalaj	4861
rekabetçi	4887
hiyerarşik	4896
pasaj	4899
tedarik	4903
fonksiyonel	4912
sendikal	4939
elçilik	4949
envanter	4960
emlak	4967
ambar	4970
spekülasyon	4992

Tablo 19. Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Aksu ve Adalı, 2018), Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (Göz, 2003) ve A Frequency Dictionary of Turkish'ten (Aksan ve ark., 2003) derlenen iş Türkçesine dair sözcüklerin birleştirilmiş listesi.

Birleştirilmiş Liste		
acente	başkanlık	dinamik
adalet	başvurmak	diplomat
adet	başvuru	diplomatik
ağ	bedel	direktif
aidat	belediye	direktör
ajans	belge	doküman
alan	belgelemek	dolar
alıcı	beyanname	donanım
alışveriş	birikim	dosya
alt yapı	birlik	dönem
alternatif	bono	döviz
altın	borç	dükkan
altyapı	borçlanmak	ek
ambalaj	borçlu	ekip
ambar	borsa	ekonomi
analiz	bölge	ekonomik
anayasa	burjuva	elçilik
anket	büro	elektrik
anlaşma	bürokrasi	elektronik
anlaşmak	bürokrat	eleman
antlaşma	bütçe	emek
araştırma	büyükelçi	emekçi
arşiv	cari	emekli
artış	ceza	emlak
arz	cihaz	emniyet
arz etmek	cumhurbaşkanı	emperyalizm
asayiş	cumhuriyet	endeks
asgari	çalışan	endüstri
asistan	çek	endüstriyel
askerî	çelik	enerji
atama	çözüm	enflasyon
atölye	daire	enformasyon
avantaj	damga	entelektüel
aylık	danişman	envanter
bağımsız	danişmanlık	esnaf
bağış	dava	faaliyet
bağışlamak	dayanışma	fabrika
bakan	değer	faiz
bakan	değişim	faks
bakanlık	demir	faktör
bakım	demokrat	fatura
bakır	denetim	faz
banka	derece	federasyon
bankacılık	dernek	festival
baro	destek	finans
basın	desteklemek	finansal
başbakan	devlet	finansman
başbakanlık	devralmak	firma
başkan	dışişleri	fiş
	dijital	fiyat
	dilekçe	fon

fonksiyonel
form
formül
fuar
galeri
garanti
gayrimenkul
gelir
genel müdür
genel müdürlük
genelge
getiri
gıda
gider
girdi
girişim
girişimci
girişimcilik
global
görev
gösterge
grafik
grev
grup
gümrük
gümüş
gündem
güvence
güvenlik
haber
hak
hâkim
hammadde
hapis
harcamak
harç
hat
havale
hazine
hedef
hesap
hesaplamak
heyet
hisse
hisse senedi
hitap
hiyerarşik
hizmet
holding
hukuk
hukuki

hükûmet
hüküm
iade
iç işleri
idare
idareci
idari
iddia
iflas
ihale
ihracat
ihracatçı
ihraç
ikame
ikna
iktidar
iktisadi
iktisat
il
ilan
ilan etmek
ilçe
iletişim
imaj
imalat
imar
imtiyaz
imza
imzalamak
imzalanmak
indirim
inisiyatif
inşa
inşaat
internet
iptal
istasyon
istatiksel
istatistik
istifa
istihbarat
istihdam
istikrar
istisna
iş
iş adamı
iş birliği
iş yeri
işadamı
işçi
işçilik

işgücü
işlem
işletme
işlev
işsizlik
işveren
işyeri
ithal
ithal etmek
ithalat
ittifak
izin
kabin
kaçakçılık
kademe
kadro
kalite
kaliteli
kampanya
kamu
kamuoyu
kamusal
kanun
kapasite
kapitalist
kapitalizm
kapsam
kâr
karar
kararname
kariyer
kart
kasa
katalog
kategori
katılımcı
kaydetmek
kaynak
kazanç
kese
kılavuz
kira
kiracı
kiralamak
kitle
koalisyon
kolektif
komisyon
komite
konfeksiyon
konferans

konsej
kontenjan
kontrol
kontrol etmek
kooperatif
koordinasyon
kredi
kredi kartı
kriter
kritik
kriz
kullanıcı
kulüp
kur
kurul
kurum
kurumsal
kültür
liberal
liberalizm
lider
liman
lira
lobi
maaliyet
maaş
madde
maddi
mağaza
mahkeme
makam
makine
mal
malî
maliye
maliyet
malzeme
marka
masraf
meclis
medya
mekanizma
memur
merci
merkezî
meta
mevduat
mevki
mevzuat
miktar
milletvekili

millî
mobil
model
montaj
monte etmek
motor
muhalefet
muhasebe
mücadele
müdür
müdürlük
müfettiş
müfettiş
mülkiyet
müraacat
müştaşar
müşteri
müzakere
nakit
net
numune
objektif
ofis
oluşum
onay
operasyon
operatör
oran
organ
organize
ortak
ortaklık
ortalama
otomotiv
oy
ödeme
ödemek
ödenek
ödenmek
ölçek
örgüt
örgütlemek
özel sektör
özelleştirmek
özerklik
para
parasal
parlamento
parti
pasaj
pasaport

patron
pay
pazar
pazarlamak
pazarlık
performans
personel
peşin
petrol
piyasa
planlamak
platform
politikacı
portföy
potansiyel
pozisyon
prensip
prim
problem
profesyonel
program
proje
propaganda
protokol
rakip
randevu
rant
rapor
reel
referans
reform
rekabet
rekabetçi
reklam
rekor
repo
resmî
risk
ruhsat
rüşvet
sahte
sanayi
sanayici
sanayileşmek
santral
satıcı
satış
satmak
savunma
sayılı
sayın

seans
seçim
seçmen
sekreter
sektör
sendika
sendikal
senet
serbest
sermaye
sertifika
servis
sevk
sezon
sicil
sigorta
sipariş
sistem
site
sivil
siyaset
siyasetçi
siyasi
soruşturma
sosyal
sosyalist
sosyalizm
sözleşme
sözleşmek
spekülasyon
statü
stok
stratejik
suç
süre
şebeke
şikayet
şirket
şube
taahhüt
tabela
tablo
tahvil
takdim
takım
talep
tanıtım
tapu
taraf
tarım
tasarım

tasarruf
tayin
tayin
tazminat
tebliğ
tedarik
teftiş
teklif
teknik
teknoloji
teknolojik
teminat
temsil
temsilci
tepkî
tercih
terfi
terör
tescil
tesis
tesisat
teşebbüs
teşekkül
teşkilat
teşvik
teşvik etmek
teyit
tezgah
ticaret
ticari
tip
toplam
toplantı
transfer
trend
turizm
tutar
tüccar
tüketici
tüketim
ulusal
uluslararası
unvan
usta
usul
uygun
uzman
uzmanlık
ücret
ücretsiz
ülke

üniversite
üretici
üretim
üretmek
ürün
üye
üyelik
vade
vadeli
vakıf
vali
valilik
varlık
vergi
veri
verimli
vize
yardım
yargı
yasa
yasal
yatırım
yatırım yapmak
yatırımcı
yayın
yazılım
yerel
yerli
yetki
yetkili
yetkin
yıllık
yönetici
yöneticilik
yönetim
yönetim kurulu
yönetmek
yönetmelik
yükümlülük
yürürlük
zabıta
zam

Tablo 20. Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Aksu ve Adalı, 2018), Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (Göz, 2003) ve A Frequency Dictionary of Turkish'ten (Aksan ve ark., 2003) derlenen iş Türkçesi sözcük listeleri ortaklıklar listesi.

Ortaklıklar Listesi		
adalet	faiz	kart
ajans	faktör	katalog
alışveriş	fatura	katılımcı
anayasa	federasyon	kaynak
anket	festival	kazanç
anlaşma	finans	kira
arşiv	finansman	kiralamak
aylık	fiyat	komisyon
bağışlamak	fon	konferans
bakan	fuar	konsey
bakanlık	gelir	kooperatif
banka	getiri	kredi
basın	gider	kritik
başbakan	girdi	kriz
başvuru	görev	kulüp
birlik	grup	kur
borç	gümrük	kurul
borsa	gündem	kurum
büro	güvenlik	kurumsal
bürokrasi	hak	lider
bürokrat	hâkim	lira
bütçe	havale	maddi
büyükelçi	hazine	mağaza
cari	hesap	mahkeme
ceza	hesaplamak	makam
cumhurbaşkanı	hisse	makine
cumhuriyet	hizmet	mal
çelik	holding	malî
daire	hukuk	maliye
damga	hukuki	marka
danışmanlık	hükümet	medya
dava	hüküm	merkez
demir	ihale	milletvekili
denetim	ihracat	millî
dernek	ihraç	model
destek	ilan	muhasebe
devlet	imaj	müdür
dijital	indirim	müdürlük
dolar	istasyon	müfettiş
döviz	istatistik	müracaat
ek	istihdam	müştaşar
ekip	iş adamı	müşteri
ekonomik	iş birliği	net
endeks	ithalat	oluşum
endüstriyel	kaliteli	operasyon
esnaf	kampanya	oran
euro	kapasite	ortak
fabrika	kapitalizm	ortaklık
	kâr	otomotiv
	kariyer	ödeme

ölçek
örgüt
özelleştirmek
para
parti
patron
pay
pazar
pazarlamak
performans
petrol
piyasa
platform
potansiyel
pozisyon
profesyonel
program
proje
protokol
rapor
reel
rekabet
reklam
resmî
sanayi
santral
satış
sekreter
sektör
sermaye
sertifika
servis
sigorta
sistem
siyaset
siyasetçi
siyasi
sözleşme
şikayet
şirket
şube
tablo
takım
talep
tanıtım
tasarım
tazminat
tebliğ
teklif
teknoloji

teminat
temsil
temsil
temsilci
tesis
teşebbüs
teşvik
teşvik etmek
ticaret
ticari
tip
toplantı
transfer
tüccar
tüketim
uluslararası
uzman
ücret
üretici
üretim
üye
üyelik
vade
vadeli
valilik
vergi
verimli
yasa
yasal
yatırım
yatırımcı
yerel
yetki
yetkili
yıllık
yönetici
yönetim
yönetmelik
zam

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemiyle alan yazından elde edilen kuramsal veriler çerçevesinde yabancılara özel amaçlı dil öğretimi bağlamında genel amaçlı iş Türkçesi için A1, A2 düzeyinde söz varlığı oluşturulmuştur. İş Türkçesinin temel iletişimsel etkinlik alanları belirlenmiş ve bu alanlara yönelik kazanım önerilerinde bulunulmuştur. Yabancılara özel amaçlı dil öğretiminin ve buna bağlı olarak iş Türkçesinin öğretiminin nasıl uygulanabileceğine dair kuramsal bilgi aktarımı yapılmıştır.

Çalışmamızın birinci bölümü özel amaçlı dil öğretimine yöneliktir. Konuyla ilgili alan yazın taramasına dair veriler göstermektedir ki bu sahada Türkçe verilmiş eserler oldukça azdır. Bu sebeple alan yazın taraması ağırlıklı olarak İngilizce kaynaklar içermektedir. Bu kaynaklar genel itibariyle özel amaçlı İngilizce öğretimine yöneliktir. Çünkü 1940’lardan itibaren İngilizce, dünya genelinde “lingua franca” olarak kabul edilmiş, hem mesleki sahada hem akademik sahada ortak iletişim dili olmuştur. Birinci bölümün devamında özel amaçlı dil öğretiminin tanımı, karakteristik özellikleri, tarihçesi ve türleri üzerine bilgiler verilip yabancılara Türkçenin özel amaçlı öğretiminin tarihçesi aktarılmıştır. Ardından özel amaçlı dil öğretimin kurs tasarımının öğeleri üzerinde durulmuştur. Bu öğeler ihtiyaç analizi, ders programı tasarımı, materyal tasarımı, söz varlığı oluşturma, ölçme-değerlendirme ve yönetici-öğreticinin rolü şeklindedir. Bu bölümün sonunda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) bağlamında özel amaçlı dil öğretimi değerlendirilmiştir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde iş amaçlı dil öğretimi üzerinde durulmuştur. İş dili kavramı açıklanarak iş amaçlı dil öğretiminin türleri, iş dilinin temel konuları, iş dilinde temel iletişimsel etkinlikler, öğrenci beklentileri ve stratejileri ile iş dili ve kültür ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Çalışmamızın üçüncü bölümünde ise yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde temel etkinlik alanları belirlenerek konuşma/dinleme ve yazma/okuma becerileri başlıkları altında açıklanmıştır. Ardından bu etkinlik alanlarına yönelik seviyelendirilmiş

kazanımlara dair bir çeviri tablosu sunulmuştur. Son olarak çalışmamızda A1 ve A2 seviyesinde iş Türkçesi öğrencilerine yönelik söz varlığı listesi önerilmiştir.

Özel amaçlı dil öğretimi çalışmalarının temeli “Öğrenci neden bu yabancı dili öğrenmek zorundadır?” sorusuna dayanır. Bu sorunun cevabı özel amaçlı dil öğretiminde içerik ve yöntemi belirler. Dolayısıyla özel amaçlı dil öğretimi öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillenir. Aksi durumda öğrenciler öğrenme amaçlarına ulaşamadığı zaman, para ve emek kaybının yaşandığı başarısız eğitim süreçleri gerçekleşecektir. Özel amaçlı dil öğretimi tanımlanırken kesin ve değişken karakteristik özelliklerinden söz edilmektedir. Öğrencinin özel ihtiyaçlarını karşılamak, özel bir sahaya yönelik olmak ve bu sahanın dil özelliklerini odağa almak kesin karakteristik özelliklerindedir. Öğretilecek becerilerin sınırlı olması, genel dil öğretimi yöntemlerinden farklı olarak özel öğrenme şartlarında kullanılması, genellikle yetişkin profesyonellere yönelik olmakla birlikte orta öğretimdekiler için de kullanılması, orta ve ileri düzey öğrencileri kapsamaması, öğrencinin hedef dile dair ön bilgisinin bulunması değişken karakteristik özelliklerindedir.

Özel amaçlı İngilizce öğretiminin başlangıcı Roma İmparatorluğuna kadar götürülebilir. Alanın asıl gelişimi ise II. Dünya Savaşı yıllarında İngiltere, ABD ve diğer devletlerin artan askerî ilişkilerine bağlı olarak askerî personelin hızlı ve amaca yönelik dil ihtiyaçlarıyla ve 1960'lardaki petrol talebi ve uluslararası ekonomik gelişmelerle birlikte görülür. Başlangıçta öğretim bilim ve teknoloji alanında ardından akademik ve mesleki alanlarda yürütülmüştür. Talepler doğrultusunda öğretim alanları gittikçe özelleştirilmiştir.

Özel amaçlı dil öğretiminin türleri incelendiğinde farklı araştırmacıların farklı tanımlamaları ve sınıfları ile karşılaşmak mümkündür. Genel itibariyle araştırmacıların özel amaçlı dil öğretimini, akademik dil öğretimi ve mesleki dil öğretimi olarak iki ana dala ayırdıkları; bu dalları ise kendi içlerinde özel alanlara göre özelleştirdikleri görülmüştür. İş dili öğretimi ise mesleki dil öğretiminin bir alt dalı olarak sınıflandırılabilir. Farklı araştırmacıların sınıflandırmaları arasında dikkat çeken önemli bir husus ise öğrencinin dil eğitimine başlama periyodudur. Öğrencinin dersleri mesleki deneyim öncesi, mesleki deneyim esnasında ya da mesleki deneyim sonrasında alması öğretiminin içeriğini şekillendirebilmektedir. Öğrencinin kurs ortamına mesleki

deneyimle, bilgiyle ve alana yönelik özel söz varlığını bilerek gelmesi kurs tasarımını etkileyecek önemli bir faktördür. Alanlarında deneyim kazanmamış öğrenciler “öğretici dile”, deneyim kazanmış öğrenciler ise “uygulamalı dile” ihtiyaç duyarlar.

Yabancı dil olarak Türkçenin özel amaçlı öğretimine yönelik çalışmalar Divân-ü Lugâti't-Türk ile başlayıp günümüze kadar gelmiştir. Bu süreçte Türkçe, Türklerin diğer uluslarla girdiği ekonomik, kültürel, askerî, politik, jeopolitik vb. ilişkileri sonucu, farklı gereksinimleri karşılamak için öğrenilmiştir. Bu amaçla yazılan eserlere bakıldığında bir kısmı belirli uluslara yönelik olarak hazırlanmıştır. İçerikleri askerî, siyasal, ticari ve dinî söz varlığı ile dil bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Yazılan eserler genellikle çok dillidir. Bu çalışmaların hedef kitlenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlandıkları, kimi zaman ana dillerinde alışık oldukları tertip ve düzene uyulduğu görülmüştür. Hedef kitle dikkate alınarak hazırlanan bu kitaplar, modern öğretim yöntemleri çerçevesinde olmasa dahi yabancılara özel amaçlı dil öğretimi örnekleri arasında gösterilebilir. Günümüze geldiğinde akademik Türkçenin öğretimine ya da iktisadi ve idari bilimler Türkçesi öğretimine yönelik yayımların hazırlanmış olduğu görülmektedir. Fakat bu eserler incelendiğinde henüz akademik dil / mesleki dil ayırımının netleştirilemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu kitapların dayandığı kuramsal alt yapıda da eksiklikler görülebilmektedir. Türkçe ve diğer diller, özel amaçlı dil öğretimi çalışmaları açısından kıyaslandığında Türkçenin özel amaçlı öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmaların son derece az olduğu görülmektedir. Akademik çalışmalar ise henüz başlangıç aşamasındadır. “İş Türkçesi” öğretimine yönelik bir ders kitabına ise rastlanmamıştır.

Günümüzde küreselleşme ve teknoloji, dil öğretimini akademik ortamlarda ve iş ortamlarında önemli bir noktaya taşımıştır. Küreselleşme ve teknoloji öğrencinin hedeflediği akademik ya da mesleki düzeylerdeki beceri, tür ve dil imkânlarını kazandırmakta kolaylıklar sağlamanın yanında zorluklar da çıkarmaktadır. Özel amaçlı dil öğrencileri, öğrencilere kurs tasarımlarıyla etkili öğrenme ortamları hazırlamalıdır. Alan yazında özel amaçlı dil öğretiminin uygulamaya yönelik çalışmalar incelendiğinde “kurs tasarımının” şemsiye bir terim olduğu; ihtiyaç analizi, ders programı tasarımı, materyal tasarımı, söz varlığı, ölçme ve değerlendirme, yönetici ve öğreticinin rolü gibi öğelerinin bulunduğu görülmektedir. Genel amaçlı dil öğretimi kurslarında, kullanılacak ders kitapları ve müfredat önceden belirlenmiştir. Fakat özel amaçlı dil öğretiminde kurs tasarımı ve ders programı öğretici tarafından hazırlanmalıdır. Kurs tasarlanırken

öğrencilerin dili öğrenme nedenleri, öğretim sürecine kimlerin (öğrenci, öğretici, paydaş/sponsor kurumlar vb.) katılacağı, öğrenmenin nerede, ne zaman ne kadar süre ile, ne sıklıkla gerçekleşeceği, öğrencilerin ulaşmaları istenen seviye ve konu alanları, kullanılacak öğrenme teorisi ve metodoloji dikkate alınmalıdır.

Kurs tasarımının ilk ve temel basamağı olan ihtiyaç analizi, sıklıkla yanılgıya düşüldüğü gibi basit bir anket çalışması değildir. 1970’li yıllarda yapılan ilk çalışmalarda sadece hedef durumda öğrencinin kullanacağı dile odaklanırken yıllar içerisinde oldukça gelişmiştir. İhtiyaç analizi; hedef durum analizi, öğrenme durum analizi, şimdiki durum analizi, araç analizi, kesit analizi, söylem çözümlemesi ve tür analizi gibi farklı tipte analizleri kapsayan bir şemsiye terimdir. Bu farklı tipteki analizlerden her biri kurs tasarımına farklı veriler sunmaktadır ve birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. İhtiyaç analizleri içerisinde tür analizi, kesit analizi ve söylem çözümlemesi materyal oluşturulmasında temel olması anlamında farklı bir yere sahiptir. İhtiyaç analizi sadece öğrencilere uygulanmaz, sürece dâhil olan sponsorlar, uzmanlar ve öğretmenler de hem analizin oluşturulmasında hem uygulanmasında aktif olarak yer alabilirler.

İhtiyaç analizleri ışığında elde edilen sonuçlar ders programı ile somutlaştırılır. Özel amaçlı dil öğretiminde ders programları öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırıcı bir içeriğe sahip olmalıdır. Hutchinson ve Waters’in (1991, s. 80) “öğrenilecek şeyin ne olacağını ya da en azından ne olması gerektiğini söyleyen belge” olarak tanımladığı ders programları sentetik ve analitik olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılır. Sentetik ders programları; yapısal, durumsal ve kavramsal/işlevsel programlar olarak sınıflandırılır. Analitik ders programları ise görev temelli, öğrenci temelli ve orantılı programlar olarak sınıflandırılır. Sentetik programlarda her seferde bir dil bilimsel yapı verilir. Öğrenciler, dil bilimsel yapıları parçalar hâlinde alacak ve bunları sonra bütünleyeceklerse sentetik programlar seçilmelidir. Analitik programlarda dil sınırlandırılmadan tek seferde bütün parçalar bir arada sunulur. Bu görüşü savunan araştırmacılar, kurslarda dile ait içeriğin önceden belirlenmesinin mümkün olmadığını, bu yüzden dil öğelerinin parçalı olarak değil bütünlük içerisinde öğretilmesi gerektiğini savunurlar. Öğrenciler, tümünden gelim yöntemi ile dili kalıplar hâlinde öğrendikten sonra kalıplar aracılığıyla dil kurallarını kavrayacaklar ise analitik programlar seçilmelidir. Analitik ders programları dil bilgisi temelli değil; durum, görev ya da konu temelli listeler içerir. Sentetik ya da analitik ders programı türlerinin hepsi kendi açılarından alana değerli katkılar sunar. Belirlenen ders

programı çeşidi öğreticiye önemli bir rehberdir. Ders programları tasarlanırken genellikle bir yaklaşım merkeze alınır ve diğer yaklaşımlardan da yararlanır. Program tasarımında “faydacı”, “karma” ve “seçmeci” bir yapı oluşturulmalıdır. Günümüzde iletişim becerilerine verilen önem gittikçe artmaktadır ve buna bağlı olarak özel amaçlı dil öğretiminde kurs tasarımcıları, ihtiyaç analizlerinin verilerinden hareketle “öğrenci-merkezli”, “görev-temelli” ve etkinlik-temelli program tipleri tercih edilmelidir.

Kurslarda kullanılacak öğretim materyallerin tasarımı ve seçimi; zaman ve emek isteyen zorlu bir süreçtir. Materyaller, ihtiyaç analizlerinden elde edilen öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmalı; öğrencinin ileride mesleki ya da akademik ortamlarda karşılaşacağı iletişimsel durumlara uygun görevler içermelidir. Materyallerin “özgün” görev ve metinlerle desteklenmesi son derece önemlidir. “Özgün” materyaller; öğrencileri “gerçek” söylemlere maruz bırakır, güncel değişimleri içerir, “mini” becerileri öğretmekte çok etkilidir, geleneksel materyallerde bulunmayan farklı üslup özelliklerini içerir, sözcük dağarcığının gelişmesine katkıda bulunur, okuma zevki aşılır ve öğrenciyi pek çok farklı açıdan motive eder. Ancak “özgün” materyaller; kültürel ya da dilsel açıdan öğrenciyi zorlayabilir, doğrudan öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmayabilir, özel bir hazırlık aşamasıyla erişilebilir, güncelliklerini kolayca yitirebilirler. Bu açılardan “özgün” materyallerin uyarlanması ve desteklenmesi gereklidir. Değerlendirme süreci konu, tür, hedef kitle, kesit, etkili işlev, dil bilgisi ve söz varlığı gibi ölçütleri içermelidir.

Kurs tasarımında öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun söz varlığının belirlenmesi ve öğretilmesi son derece önemli bir basamaktır. Öğrenciler hedef dilde ilk 2.000-3.000 sözcüğü öğrendiklerinde kendi uzmanlık alanlarına yönlendirilebilirler. Öncelikle farklı alanlara ait ortak söz varlığı üzerinde yoğunlaştıktan sonra belirli bir alana ait söz varlığı incelenebilir. Özel amaçlı dil öğretiminde söz varlığı; yazılı ve sözlü dilin söz varlığı, temel ve temel olmayan söz varlığı, söylem yapılandırıcı ve art gönderimsel söz varlığı; teknik, yarı teknik ve genel söz varlığı ile akademik söz varlığı gibi kapsamaları farklı türlere ayrılmaktadır. Daha basit bir sınıflandırmayla söz varlığı; özel bir sahada sıklık oranı yüksek söz varlığı ve belirli disiplinlerde özel anlama gelen genel dile ait sözcükler olmak üzere iki farklı türe ayrılır. Buna göre özel amaçlı dil öğretiminde yarı teknik söz varlığı ya da temel iş dilinin söz varlığının öğretimine öncelik verilmelidir. Söz varlığı hazırlanırken alan uzmanları, alan sözlükleri, sözcük listeleri ve derlemlere başvurulmalıdır. Bu başvuru kaynaklarının avantajlarının yanı sıra

dezavantajları da bulunmaktadır. Konuyla ilgili derinlemesine bilgi sahibi alan uzmanları, alana yönelik metin türlerini ve söz varlığını bilmekle beraber dil uzmanı değildirler; öğretime yönelik öncelikli sözcükleri bilemeyebilirler. Alana yönelik sözlükler sözcük sıklıklarını göstermez. Sözcük listeleri ve derlemler söz varlığı hazırlamada en uygun kaynaktır. Bilgisayar teknolojileri ile derlemlerden alana yönelik verilerin kazanılması oldukça kolay olacaktır. Sözcüklerin teknik, yarı-teknik, mesleki ve akademik olarak etiketlenmeleri ve sıklıklarının tespiti, öncelikli olarak hangi yarı teknik sözcüklerin öğretilene seçilmesi son derece önemlidir. Öğreticinin ihtiyaca yönelik bütün teknik ya da yarı teknik sözcükleri belirlemesi ve öğretmesi mümkün değildir. Dolayısıyla kurslarda öğrencilere kurstan ve öğreticiden bağımsız çalışabilme, öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırılmalıdır. Ayrıca mutlaka öğrencilerin hedef iletişim ortamlarında çalışabilmeleri sağlanmalıdır.

Özel amaçlı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme; kursun, kurs programının, materyallerin, öğreticilerin, öğrencilerin hedef düzeylere ne derecede ulaştığını kapsar. Öğrenciler veya kursları finanse eden kurum ve kuruluşlar; zaman, para ve emek yatırımı yaptıklarından “işlevsel” ve “faydacı” özel amaçlı dil kurslarının hedeflerine ulaşım ulaşamadığı, başarı düzeylerini görmek isterler. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme süreci öğrenciye kurs esnasında ve kurs sonrasında test gibi nicel ya da anket, görüşme gibi nitel yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Öğrenci başarısı; kurs başlarken uygulanacak “yerleştirme sınavı”, kurs boyunca uygulanabilecek “başarı sınavları” ve belirli bir eğitimi almak ya da belirli becerilere yönelik uygulanacak “yeterlik sınavları” ile ölçülmelidir. Yeterlik sınavları, farklı tiplerde soruları içerir; yüksek güvenilirlik ve geçerliğe sahiptir. Alana yönelik metinleri ve gerçekleştirilmesi gereken görevleri içerir. Bu sınavlarda hazırlanacak sorularda sorgulanacak bilgi ve becerilerin hedef iletişimsel durumlara yönelik olması temel ölçüt olarak kabul edilmelidir. Öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesi; kursun amaçlarının, materyallerinin, öğretim yöntemlerinin ve öğreticilerin değerlendirilmesine olanak tanır.

Kurs yöneticileri, paydaş/destekçi kurum ve kuruluşların ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirlemelidirler. Ayrıca kurs yöneticileri; kurs materyallerinin seçimine, öğretimin metodolojisine; değerlendirme yöntemlerine karar verebilirler. Kurslarda öğrencilere söz varlığı ve metin türleri ile ilgili destek olmak için alan uzmanları

çalışabilir. Günümüzde dünyadaki uygulamalara bakıldığında öğretmenler, kurs yöneticilerinin görevlerini de üstlenmektedir; öğrencilerin dil gereksinimlerini karşılama, kurs tasarımı, hedeflerin belirlenmesi, materyal tasarımı gibi görevleri üstlenirler. Öğreticilerin öğretim görevlerine ek olarak işbirlikçi, materyal tasarımcısı, araştırmacı ve değerlendirici rolleri vardır.

Dil öğretimine yön veren kapsamlı yapısına rağmen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Avrupa Konseyi, 2001) özel amaçlı dil öğretimine doğrudan hitap etmemekle birlikte öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarını dikkate alması, “eylem odaklı yaklaşımı” benimsemesi ve düzeylere göre kazanım ve yeterlik tabloları ile dikkat çekicidir. Özel amaçlı dil öğretiminde belirlenen “görevler”, kurs tasarımının bütün öğelerini etkilemekte ve öğrencinin hedef iletişimsel durumlarda “dil kullanıcılarına” dönüşmesini sağlamaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki “ALTE – Betimleyici Cümleler” sosyal, turistik, çalışma ve eğitim alanlarında 400 betimleyici cümle içerir. Bu cümlelerin Türkçenin akademik ve mesleki alanlarına uyarlanması; böylelikle özel alanlara yönelik kazanım ve yeterliklerin belirlenmesi mümkündür.

İş dili; bankacılık, sigortacılık ya da diğer finansal sektörler ve ofis gibi bağlamlarda kullanılan dili karşılamaktadır. Kaynakların, yeterliklerin kullanılması ve alınıp verilmesi anlamına gelen “iş”, daha genel bir ifadeyle “satma” ve “satın alma”dır. İş alanında kullanılan dil; finans, endüstri, mal ya da hizmet sağlamaya yöneliktir. İş dili öğretimi; ihtiyaç analizi, program ve kurs tasarımı, söz varlığı hazırlanması, materyal seçimi ve hazırlanması, ölçme-değerlendirme unsurlarından oluşmaktadır. İş dili öğretimi, diğer özel amaçlı dil öğretimi alanlarında olduğu gibi belirli bir söz varlığı ve bağlamda belirli iletişim türlerine odaklanmaktadır. Ayrılan yanı sıra özel bir iş alanına yönelik içerikle iş bağlamında genel etkili iletişim becerilerini kapsayan bir içeriğinin olmasıdır. İş adamları işlerini yerine getirirken iş arkadaşlarıyla ya da halkla ilişkilerde günlük dili de kullanırlar. Dolayısıyla iş dili, genel iş dili ile günlük dilin birleşimi durumundadır. İş uzmanlık dili olarak da tanımlanan iş dili sektörden sektöre farklılık gösterir. Çünkü her sektörün konu alanı değişkendir. Ayrıca her işletmede etkileşim amaçları, işlenen konular ve mesleki ilişkiler değişebileceğinden işletmeden işletmeye de iş dili değişecektir. İş dilinin ayırt edici özelliklerinden birincisi iş adamlarının; dili sosyalleşme, tahmin etme, pazarlık yapma, ikna etme, telefon etme, seyahat etme, röportaj yapma, alışveriş yapma, pazarlama vb. amaçlarla iş bağlamında ve iş amaçlarına uygun kullanmasıdır. En genel

ifadeyle amaçlar, “anlaşma yapılması ve “işin yapılması” olarak tanımlanır. Amaçlar uluslararası çerçevede gerçekleşir. İş dilinin ikinci ayırt edici özelliği ise dili kullanma becerisinin sadece söz varlığı ile sınırlı olmaması, iş adamlarının işlerini yapabilmeleri için belirli becerilere ihtiyaçlarının olmasıdır. Sunum veya pazarlık, telefonla görüşme etkinlikleri için belirli iletişim tekniklerinin bilinmesi gerekir. İş dili öğretiminde işe yönelik belirli iletişim becerilerinin kazandırılması da gereklidir. Üçüncü ayırt edici özellik ise günlük iletişim becerilerine dair veriler kolayca elde edilebilirken iş dilinde iletişimin nasıl gerçekleştiğine dair verilerin elde edilmesinin zorluğudur. Bu veriler, iş insanlarının güvenlik, gizlilik ve kaydedilme kaygılarıyla çoğu zaman elde edilemez. Türk iş dili ve iletişimi üzerinde yeterince araştırma yapılmadığından gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde kullanılacak yeterince veri bulunmamaktadır. İş dilinin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi içerik ve yöntemleriyle birbirinden farklı sahalardır.

Öğrencilerin eğitim yaşamlarında gereken dil ve becerileri kazandıran akademik amaçlı dil öğretimi ile mesleki yaşamlarında gereken yabancı dil ihtiyacını karşılayan mesleki dil öğretimi, özel amaçlı dil öğretiminin iki ana kolunu oluşturmaktadır. İş dili öğretiminin bu sınıflandırma içerisindeki yeri araştırmacılar tarafından tartışılmakta ve kategorilere tam olarak uymamaktadır. İş dili, genellikle çalışanlara veya çalışmaya hazırlanan yetişkinlere belirli bir iş bağlamında verilir. Fakat finans, muhasebe, bankacılık gibi dersleri takip eden öğrencilere akademik iş dili öğretimi de verilebilir. Dolayısıyla “şemsiye” bir terim olan iş dili öğretimi, iş bağlamında gerekli dil bilgisi ve söz varlığı içeriğine sahip olan, genel içerikli kursları ya da sınırlı katılımcıyı içeren, onlara iş mektubu ve rapor yazmak, toplantıya katılmak, telefon etmek gibi becerileri kazandıran kursları kapsayabilir. Tıpkı genel amaçlı akademik dil öğretimi ve özel amaçlı akademik dil öğretimi ayrımı yapıldığı gibi genel iş amaçlı dil öğretimi ve özel iş amaçlı dil öğretimi sınıflandırılması yapılmalıdır. İş amaçlı dil öğretiminde hedef kitle; ana dili konuşuru olmayan, iş amaçları için dile ihtiyaç duyan, çoğu zaman bir şirketin yöneticisi konumundaki kişiler ya da diğer çalışanlardır. Ana dili konuşurlarına da iş dili öğretimi yapılabilir fakat bu yabancı dil konuşurlarına verilecek olan öğretimden oldukça farklıdır.

Genel iş amaçlı dil öğretimi kursları, mesleki deneyimi olmayan veya meslek hayatlarının ilk döneminde olan öğrencilere odaklanır. Bu kurslarla öğrenciler, hedef dilde alanlarına yönelik ders kitaplarını okuyabilecek, gereksinim duydukları nitelikleri kazanarak

gelecekteki iş hayatlarına hazırlanacaklardır. Öğreticilerin öğrencilere iş dünyasına yönelik destekleri de olmalıdır. Genel iş amaçlı dil öğretimi kursları, özel iş amaçlı kurslarla kıyaslandığında genel yabancı dil öğretimi konularını daha fazla kapsar ve söz varlığı da açıkça özel iş amaçlı kurslardan ayrılır.

Özel iş amaçlı dil öğretimi kursları, iş bilgisi ve becerisine sahip tecrübeli öğrencileri kapsar. Bu kurslar, iş bağlamında hazırlanmış kaynaklar ve kursa özgü hazırlanmış etkinliklerle işe dair belirli iletişimsel durumlara ve dil becerilerine odaklanır.

Dünya genelinde araştırmalar incelendiğinde iş dili temel etkinlik alanları konusunda araştırmacıların uzlaştığı görülür. Sözlü dile ait telefon etmek, sunum gerçekleştirmek, toplantılara katılmak, müzakere etmek ve sosyalleşmek; yazılı dile ait mektup ve rapor yazmak kabul gören etkinliklerdendir. Ayrıca bunlara teknolojinin gelişimiyle beraber belgegeçer ve e-posta yazmak, çevrim içi sipariş formları hazırlamak gibi etkinlik alanları eklenmiştir.

Özel amaçlı dil öğretimi kurslarında öğrenci beklentilerinin göz önünde bulundurulması ve karşılanması gerekir. Öğrenciler zamana karşı yarışır; öğretim için para ve emek harcarlar; 6-8 kişilik küçük gruplar hâlinde ders almak isterler. Günde sekiz saate kadar ders almak isteyip sonrasında ise dil uygulamaları talep edebilirler. Yüksek meblağlı olabilen bu kurslarda iş adamları belirli bir kalite standardının üzerinde nitelikli kurs materyalleriyle çalışmak isteyebilirler. “Görev-temelli, problem çözen daldırma yöntemi” iş adamlarının gerçek iş yaşamlarındaki çalışma biçimlerine benzediğinden onlara uygun olabilir. Böylelikle iş adamları uygulamalara katılıp deneyimsel olarak öğrenebilirler. İş adamları, gerçek yaşamlarında farklı ve yeni rollere büründüğünden onları farklı rollere sokabilen, etkileşimli etkinlikler hazırlanmalıdır. İş adamları, bu tür uygulamalarda işle ilgili mevcut bilgi ve becerileriyle problemleri çözebilirler.

Ulusların kendi kültürleri olduğu gibi kurumların, şirketlerin ve mesleklerin de kendi kültürleri bulunur. İş dili öğretimi, öğrencilerinin kültürlerarası yeterliğini arttırarak hedef kültürlerin iş yapma şekillerini bilmelerini ve bunlarla başa çıkabilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin hedef kültüre dair farkındalıklarının geliştirilmesi son derece önemlidir. Bunun için belirli iletişimsel durumlarda neyin kabul edilebilir olduğu, doğru sözcükleri kullanmanın önemi, sınıf içi etkinliklerde kültürel olarak nelerin uygunsuz olabileceği, kültür bağlamında beden dilinin nasıl kullanılması gerektiği öğretilmelidir.

Türk iş kültürüne dair kaynakların azlığı oldukça dikkat çekicidir. Bu konuda yapılacak çalışmalara yönelik veriler oldukça sınırlıdır.

Gerek özel amaçlı Türkçe öğretiminin diğer alanlarında gerekse iş Türkçesi öğretiminde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda temel etkinlik alanlarının belirlenmesi, temel etkinlik alanlarının kazanım ve yeterliklerinin oluşturulması, becerilerin öğretiminin bu temel etkinlik alanları üzerinden yürütülmesi gerekmektedir. Çalışmamızda iş Türkçesi öğretiminde konuşma/dinleme becerilerine yönelik “sosyalleşme, sohbet/ayaküstü konuşmalar, telefon görüşmesi, sunum, toplantı, müzakere” olmak üzere 6 temel etkinlik alanı; yazma/okuma becerilerine yönelik “yazışmalar, sözleşme, rapor, tutanak, öz geçmiş, internet yazıları” olmak üzere 6 temel etkinlik alanı belirlenmiştir. Dünyadaki uygulamalara bakıldığında iş dili becerileri geliştirilirken öğretimin öğrencilerin zayıf oldukları alanlara yönelik yapıldığı görülmektedir. Tespit ettiğimiz iletişimsel temel etkinlik alanlarında genel iş amaçlı Türkçe kurslarına katılan öğrencilerin donanım sahibi olması, onların iş başındaki performanslarını olumlu etkileyecektir. Fakat özel amaçlı dil öğretiminin öğrenci ihtiyaçları etrafında şekillendiğinden bu temel etkinlik alanlarında değişikliklere gidilebilir, kazanılması istenen becerilere göre öğretime yeniden şekil verilebilir. Özel amaçlı dil öğretimi, kuramsal alt yapısı ve metodolojisi itibarıyla statik değildir. Başta öğrenci ihtiyaçları olmak üzere destekleyici kurum ve kuruluşların talepleri, süre, ekonomi gibi pek çok değişken etrafında şekillenir.

Özel amaçlı dil öğretiminde programların hazırlanırken öğrencilerin hedef iletişimsel durumlardaki kazanımları gereken beceriler temel alınır. Hedefler, öğrencilerin seviyelerine ve alanlarına yönelik belirlenmelidir. Temel etkinlik alanlarına yönelik kazanım ve yeterliklerin belirlenmesi; kursun materyal tasarımı, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme gibi unsurlarının bir arada ve uyumlu şekillenmesi sağlayacaktır. Target Training dil okulu ile Deutsche Post DHL Corporate Language School ve Marcus Evans Linguarama (2010) kurumları “iş yazışmaları, okuma ve iş belgesi üretimi, toplantılar, telefon görüşmeleri ve telekonferanslar, müzakere etme, sunumlar, ağ kurma ve sosyalleşme” başlıkları altında iş diline yönelik iletişimsel 7 temel etkinlik alanı belirlemiştir. Ayrıca Target Training dil okulu, bu alanlara yönelik iletişimsel ve görev temelli seviyelendirilmiş kazanımlar hazırlamıştır. Çalışmaya Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) seviyelendirilmiş kazanımları yön vermiştir. İş Türkçesi için örnek teşkil etmesi bakımında Target Training dil okulunun hazırlamış

olduğu bu kazanım tablosu Türkçeye aktarılmıştır. Çevirinin süreçte gerçekleştirilecek iş Türkçesi çalışmalarında yol gösterici olması beklenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde söz varlığının belirlenmesi tartışmaları sürmektedir. Bununla birlikte yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretiminde de söz varlığının belirlenmesi sahanın önemli sorunları arasında yer alır. İş dili öğretiminde söz varlığı, ilgili sahaya ait terminolojinin ve genel iletişim dilinin bir karışımını içerir. Bu bakımdan iş dilinin söz varlığı belirlenirken gerek yazılı dile gerekse sözlü dile odaklanılmalıdır. Çalışmamızda Türkçenin iş amaçlı öğretimine yönelik söz varlığını belirlemek için 3 sıklık sözlüğü esas alınmıştır. Bunlar: İlyas Göz'ün “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü” (2003), Belgin Tezcan Aksu ve Eşref Adalı'nın “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü” (2018); Yeşim Aksan, Mustafa Aksan, Ümit Mersinli ve Ahmet Ufuk'un “A Frequency Dictionary of Turkish” (2017)tir. Tezimizde bu sözlükler iş amaçlı/iş dünyasında kullanılan sözcükler açısından taranmıştır. Sözlüklerden tespit edilen sözcükler listelendirilmiş; sonrasında bu sözcüklerden ortak olanları içeren iş Türkçesi A1 ve A2 düzeylerine yönelik bir liste oluşturulmuştur. Böylelikle Türkçenin iş amaçlı öğretimine yönelik hazırlanacak materyallere daha işlevsel bir veri sunulmaya çalışılmıştır. Toplamda 12.000 sözcüklük bir veri tabanından iş dünyasında kullanılan ve Türkçenin iş amaçlı öğretiminde kullanılabilir 601 sözcük tespit edilmiştir. Her üç sözlükte yer alan ortak sözcük sayısı ise 237'dir. Genel Türkçe kurslarının söz varlığında bulunabilecek işle ilgili sözcükler –sayılar, ulus isimler vd.- listeye dâhil edilmemiştir. Hazırladığımız söz varlığı çalışması iş Türkçesi için örnek teşkil etmektedir. Süreçte söz varlığı araştırmalarında bilgisayar teknolojileri kullanılarak daha kapsamlı derlemlerden hareket edilebilir.

Sonuç olarak; özel amaçlı dil öğretimi için “mükemmel” olarak nitelendirilebilecek bir metodoloji, öğretici-öğrenici etkileşimi, materyal ya da etkinlik yoktur. Bu yüzden özel amaçlı kurslar ve öğreticinin öğretime bakış açısı, eklektik ve esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Özel amaçlı iş Türkçesi öğretiminde temel odak noktası öğrenci ihtiyaçları ve iş iletişimi olmalıdır.

ÖNERİLER

1. Türkçenin özel amaçlı öğretimi çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasının dışında ana dili konuşurları üzerinden de gerçekleştirilmelidir. Ana dili Türkçe olanlara yönelik özel amaçlı dil öğretimi çalışmaları son derece sınırlıdır.
2. Türkiye'nin dünyadaki ekonomik, politik, kültürel, akademik vd. alanlardaki değişimi ve gelişimiyle ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayabilmek için Türkçenin özel amaçlı öğretimi çalışmalarına ivedilikle başlanmalıdır. Bu bağlamda öncelikli alanlardan iş Türkçesi, sağlık Türkçesi, turizm Türkçesi, akademik Türkçe ve askerî Türkçe üzerine kuramsal ve uygulamaya dönük araştırmalar yapılmalıdır.
3. Türkçenin özel amaçlı öğretiminde öncelikli alanlara yönelik temel iletişimsel etkinlik alanları tespit edilmelidir.
4. Türkçenin özel amaçlı öğretiminde öncelikli alanlara yönelik -taslak düzeyinde de olsa- seviyelendirilmiş kazanım ve yeterlikler belirlenmelidir.
5. Türkçenin özel amaçlı öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmaları üzerinde ayrıca durulmalıdır. Çünkü bu sahada kurs tasarımının bütün öğeleri öğrenci ihtiyaçları üzerine şekillenmektedir. Dünyadaki örneklerde kurs tasarımına ayrı veriler sağlayan çok çeşitli ihtiyaç analizleri yapıldığı görülmektedir. Bu alanda daha derin, akademik ve pratik çalışmalara ihtiyaç vardır.
6. Türkçenin özel amaçlı öğretimine yönelik farklı sahalara veri sağlayabilecek nitelikte derlemler oluşturulmalıdır. Bu derlemlerden söz varlığı hazırlama ve materyal tasarlama çalışmaları yapılmalıdır.
7. Hukuk Türkçesi, gazetecilik Türkçesi, bankacılık Türkçesi vd. iş Türkçesinin alt alanlarına yönelik söz varlığı çalışmaları yapılmalıdır.
8. Temel iletişimsel etkinlik alanlarına yönelik özgün materyal havuzları oluşturulmalı ve görevler tanımlanmalıdır. Özel amaçlı dil öğretiminde amaç, uzun sözcük listelerinin ezberletilmesi değil öğrencinin alana özel becerileri kazanması ve görevleri yerine getirebilmesidir. Genel iş amaçlı Türkçe öğretimine yönelik kurs kitapları hazırlanmalıdır. Mevcut yayımlar son derece sınırlıdır.

9. Türkçenin özel amaçlı öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları akademik boyutta araştırılmalıdır.
10. Genel ve özel amaçlı iş Türkçesi kursları açılması ve geliştirilmesi, Türkiye ekonomisinin küresel piyasalarla entegrasyonunda önemli bir basamaktır. Dolayısıyla iş Türkçesi öğretimine eğitim politikalarında yer verilmeli; iş Türkçesi öğretimi bakanlıklar nezdinde desteklenmelidir.
11. Türkçenin özel amaçlı öğretiminde çalışacak öğreticilerin özel amaçlı dil öğretimine yönelik hizmet içi eğitimler alması gereklidir. Bu eğitimlerde başta özel amaçlı dil öğretimi olmak üzere kurs tasarımının öğelerine ve ilgili özel alanların temel etkinlik alanlarına dair bilgiler verilmelidir.
12. Türkçenin özel amaçlı öğretiminde ilgili özel alana yönelik kültürel çalışmaların yapılması gereklidir. Bu çalışmalar; Türkiye’de sağlık kültürü, iş kültürü, turizm kültürü gibi konulara yönelmeli ve özel amaçlı Türkçe öğretimine veri sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağildere, S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies, International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic* 5/3. s. 693-704.
- Ahmed, M. R. A. (2013). *English Business Communication in the Saudi Workplace: Employers' Perceptions and Insights about the Cultural Ecology and Needed Literacies* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pensilvanya Indiana Üniversitesi, Indiana. ProQuest veritabanından erişilmiştir. (UMI No. 3602550)
- Aiguo, W. (2008). Reassessing the position of Aviation English: from a special language to English for Specific Purposes. *Ibérica* 15, s. 151-164. Erişim: 15 Aralık 2016, http://www.aelfe.org/documents/09_15_Aiguo.pdf
- Akalın, Ş. H. (2008). *Bin Yıl Önce Bin Yıl Sonra Kaşgarlı Mahmud ve Divanü Lügati't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2017). *Geçmişten Günümüze Türk Sözlükçülüğü*. İstanbul: Elginkan Vakfı.
- Altmışdört, G., Işık A. (2012). Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilir? *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 43*, s. 14-24.
- Amorim, G. B. (2010). *Getting Down to Business: An EFL Curriculum Design for the Business Setting* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). West Virginia University, Eberly College of Arts and Sciences, Batı Virginia. ProQuest veritabanından erişilmiştir. (UMI No. 1485703)
- Argunşah, M., Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Athanasiou, A., Constantinou, E., Neophytou, M., ark. (2016). Aligning ESP Courses with the Common European Framework of Reference for Languages. *Language Learning in Higher Education*, 6(2), s. 297-316. Erişim: 26 Nisan 2018, doi:10.1515/cercles-2016-0015.

- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme* (Çev. TTKB komisyonu). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (Eserin orijinali 2001’de yayımlanmıştır).
- Bankson, R. L. (1996). *An English for Specific Purposes Curriculum for Japanese Businessmen* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). California State University, Kaliforniya. ProQuest veritabanından erişilmiştir. (UMI No. 1380014)
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metodoloji. 3. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (Haz. İlyas Yazar) içinde (s. 167-170). 12-16 Aralık 2010 İzmir.
- Baştürkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baştürkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Great Britain: Palgrave Macmillan UK.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, s. 58-71.
- Bayraktar, N. (2014). *Dil Bilimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Birinci, N. (2017). Yazılı Kompozisyon Türleri, Mektup. *Türk Dili ve Kompozisyon* içinde (s. 359-400). Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Böcüoğlu Bodur, A., Ünal, E.C. (23.07.2019). Türkiye'de 6 ayda 6 binin üzerinde yabancı şirket kuruldu. *Anadolu Ajansı*. Erişim: 30 Temmuz 2019, <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/turkiyede-6-ayda-6-binin-uzerinde-yabanci-sirket-kuruldu/1538991>
- Brieger, N. (1997). *Teaching Business English of Handbook*. England: York Associates.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Burdová, B. (2007). *English for Specific Purposes: Tourist Management and Hotel Industry* (Bachelor work). Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Brno. Erişim: 11 Aralık 2016, https://is.muni.cz/th/eouo7/ESP__Tourist_and_Hotel_Management_.pdf

- Büyük, K., Deniz, N. (2016a). İtibar Yönetimi ve Sosyal Beceriler. K. Büyük (Editör). *Profesyonel Yaşamda İmaj ve İtibar Yönetimi* içinde (s. 108-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Büyük, K., Deniz, N. (2016b). Sosyal Davranış Kuralları ve Protokol. K. Büyük (Editör). *Profesyonel Yaşamda İmaj ve İtibar Yönetimi* içinde (s. 126-169). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Büyük, K., Deniz, N. (2016c). *Sözel İletişim ve Retorik*. K. Büyük (Editör). *Profesyonel Yaşamda İmaj ve İtibar Yönetimi* içinde (s. 49-87). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Choudhury, S. K., Dev, A. N., ark (2008). *Business English Department of English University of Delhi*. Delhi: Pearson.
- Cummings, C. H. (1954). *The Nature of Business English* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northwestern University, Illinois. Erişim: 12 Aralık 2016, <http://www.worldcat.org/title/nature-of-business-english/oclc/15585385>
- Çalkaya, M. (20.01.2019). Kurulan Yabancı Ortaklı Şirket Sayısı Bir Yılda 2'ye Katlandı. *Anadolu Ajansı*. Erişim: 30 Ocak 2019, <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/kurulan-yabanci-ortakli-sirket-sayisi-bir-yilda-2ye-katlandi/1369474>
- Çangal Ö., Başar U. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılar İçin İş Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi: Turizm Türkçesi Örneği. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter*, s. 707-734.
- Çangal, Ö., Yörüsün, S. (2017). Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), s. 2669-2693. Erişim: 11 Ocak 2017, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/411415>
- Çotuksöken, Y. (2014). *Uygulamalı Türk Dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Diken, Ü. (2006). *Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi (Eğirdir Meslek Yüksekokulu Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Donna, S. (2010). *Teach Business English. Cambridge.* United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. (1996). Report on business English: a
- Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1996). *Report on Business English: A Review of Research and Published Teaching Materials. TOEIC Research Report no. 2.* Princeton, NJ: The Chauncey Group International.
- Dudley-Evans, T. (1998). An Overview of ESP in the 1990s. *The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings içinde* (FL 025 575). Eric veritabanından indirilmiştir. ERIC: ED424775
- Dudley-Evans, T. D., St. John M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceği ile İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), s. 207-228. DOI: 10.14520/adyusbd.488
- Ellis, M., Johnson, C. (1994). *Teaching Business English.* Oxford: Oxford University Press.
- Erkan, M. (1999). İbn Mühennâ. *TDV İslam Ansiklopedisi* (c. 20, s. 218-219). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Fatima, S. (2013). Today's Necessity: Business English and Business Correspondence. Teaching. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes içinde* (s. 362-367). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Finchpark. (ty.). Chapter 3 Literature Review: EFL Syllabus Design. Erişim: <http://www.finchpark.com/afe/tbs3.htm>
- Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English.* Essex: Pearson Education Limited.

- Gajšt, N. (2014). Business English as a Lingua Franca – A Cross-Cultural Perspective of Teaching English for Business Purposes. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 11(2), 77-87. Erişim: 02 Aralık 2016, <https://doi.org/10.4312/elope.11.2.77-87>
- Gak, D. (2013). Significance of Pragmatic Competence for Business English Learners'. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* içinde (s. 321-328). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Georgieva, N. (2013). Exploiting Authentic Video Materials in Business English Teaching. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* içinde (s. 338-349). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Gesteland, R. R. (2002). *Cross-Cultural Business Behavior Marketing, Negotiating, Sourcing and Managing Across Cultures*. Denmark: Narayana Press.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R., Moore, S. H. (2015). *Language for Specific Purposes*. England: Palgrave Macmillan.
- Gülsevin, G., Boz, E. (2010). *Türk Dili ve Kompozisyon I-II*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Günay, D., Şen, E. (2015). *İzmir Yabancılar için İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Huhta, M. (2010). *Language and Communication for Professional Purposes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management, Helsinki. Erişim: 11 Aralık 2016, <http://lib.tkk.fi/Diss/2009/isbn9789522482273/>
- Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Kılınç, A. Şahin (Editörler). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* içinde (s. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.

- Jeong, J. E. (2001). *An English for Specific Purposes Curriculum for ESL Acupuncturists* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). California State University, Kaliforniya. ProQuest veritabanından erişilmiştir. (UMI No. 1403541)
- Jiangwen, W., Binbin, W. (2011). The Role of Vocabulary in ESP Teaching and Learning. *ELT Journal*, 27, s. 223-234.
- Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı (KATİP) 2016-17 Dönemi Başladı.* (2016). Erişim: 10 Ocak 2017, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/kamugorevliileri-ve-akademisyenler-turkce-iletisim-programi-katip-2016-17-donemi-basladi/>
- Kankaanranta, A., Louhiala-Salminen, L. (2018). ELF in the domain of business—BELF What Does the B Stand for? Jenkis, J., W. Baker ve M. Dewis (Editörler). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* içinde (s. 309-320). Abingdon: Routledge.
- Karaağaç, G. (2018). Art gönderim. *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü* içinde (s. 153-154). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaağaç, G. (2018b). Söylem. *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü* içinde (s. 173). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Khodabakhshi, S., Daroonshad, Z., Moini, R. (2014). Vocabulary Knowledge Assessment of Iranian EAP Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, s. 950-958.
- Kıran, Z., Kıran, A. (2013). *Dil Bilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kim, D. (1999). *English for Occupational Purposes (Eop) and *Training: Two Languages or One* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Illinois, Education in the Graduate College Illinois. ProQuest veritabanından erişilmiştir. (UMI No. 3223627)
- Köse, D., Özsoy, E. (2017). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türki”. *Turkophone*, 4(2) s. 33-47.
- Kutateladze, M. (2014). Historical Review of Business English as a Part of English for Specific Purposes. *Journal in Humanities, Volume 3, Issue 1*, s. 27-29.

- Lamri, C. E. (2016). *An Introduction to English for Specific Purposes (ESP)*. (Yayımlanmamış ders notu). Abou Bekr Belkaid University Tlemcen Faculty of Arts and Languages Department of English, Chetouane. Erişim: 12 Ocak 2017, <https://tinyurl.com/mn9d3a>
- Laurance, A. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Long, M. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training. K. Hyltenstam ve M. Pienemann (Editörler). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* içinde (s. 10-20). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Mackay, R., Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes (Applied Linguistics and Language Study)*. London: Longman.
- Martinez, A. (2002). *Authentic Materials: An Overview*. Karen's Linguistics Issues'ten erişilmiştir. Erişim: 3 Aralık 2017, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>
- Mehtiyev, A. (2010). The Language of Diplomacy. *California Linguistic Notes Volume XXXV No. 2 Spring*, s.1-10. Erişim: 15 Aralık 2016, <http://english.fullerton.edu/publications/clnArchives/spring2010archive.aspx>
- Milovanović, S. (2013). An Instructional Design Approach in Teaching Business English. Teaching. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* içinde (s. 350-361). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nabila, H. (2015). *English for Specific Business Purposes: The Teachers' Content and Context Acquisition Case Study: ESBP Teachers iin Oran* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Oran Üniversitesi, Oran.
- Nagy, K. I. (2015). English for Special Purposes: Specialized Languages and Problems of Terminology. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 6. 10.1515/ausp-2015-0018. Erişim 1 Kasım 2016, <http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C6-2/philo62-8.pdf>

- Nation, I. S. P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal*, 8 (3), s. 12-18. Erişim: 24 Aralık, 2017, http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php
- Özyıldırım, I. (2001). Tür Çözümlemesi: Yönelimler, Yöntem ve Sınırlamalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), s. 67-78.
- Parlak, H., Üstten, A., Kardeş, D., Kaplan, H., Ulus, A. ve Mehmet, G. (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I (Anlama)*. (N. Temur, Ed.) Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Parlak, H., Üstten, A., Kardeş, D., Kaplan, H., Ulus, A. ve Mehmet, G. (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe II (Yazma)*. (N. Temur, Ed.) Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Parlatır, İ., Şahin, H. (2011). Türk Dili Sözlü ve Yazılı Anlatım Türleri ile Anlatım Teknikleri. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Polat, H. (2018). *Yabancılar için Kitle İletişim ve Basın Türkçesi (Arapça Açıklamalı ve Uygulamalı)*. İstanbul: Mevsimler Kitap.
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3 (1), s. 24-31. Erişim: 15 Şubat 2017, <http://www.hrpub.org>
- Revilla Vicente, R. (2008). EAP. Business English and Swales' Approach to Genre Analysis. *Elementos de Filología Inglesa*, 29, s. 153-165. Erişim: 25 Şubat 2018, <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17362>
- Robinson, P. C. (1991). *Esp Today: A Practitioner's Guide*. London: Longman Phoenix Prentice Hall ELT.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes World*, Volume 7, Issue 4 (20), s. 1-25. Erişim: 24 Aralık 2016, <http://www.esp-world.info>

- Stanković, V., Stevanović, M. (2013). Communicative Competence –The Ultimate Goal of Business English Teaching. Teaching. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* içinde (s. 368-374). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Stepykina, T. V. (2013) Teaching Business English to Students. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* içinde (s. 382-391). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Stevanović, M., Stanković, V. (2013). Teaching Business English One-to-One. Teaching. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* içinde (s. 375-381). Erişim: 10 Aralık 2016, <http://esp.elfak.rs/>
- Stevens, P. (1977). Special Purpose Language Learning: A perspective. *Language Teaching and Linguistic*, 10, s. 145-163. Erişim: 5 Ocak 2016, <http://journals.cambridge.org/LTA>
- Şahin, A., Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5, s. 102-113.
- Şen, E. (2015). *İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2017). *Çalışma Hayatı İstatistikleri* (Yayın no: Belirtilmemiş). Erişim: 10 Aralık 2016, <https://www.ailevecalisma.gov.tr/>
- Tahir, M. M. (2009). English for Specific Purposes (ESP) and Syllabus Design. *Journal of the College of Languages*, 20, s.71-131. Erişim: 02 Aralık 2016, <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=45953>
- Tan, S.W. (2016). *English for Occupational Purposes: Elastomer English* (Yayımlanmamış bitirme tezi). Kent State University Honors College, Ohio.
- Target Training. (2010a). *Business English Training and the CEFR*. Erişim: 1 Nisan 2018, <https://tinyurl.com/y3z9t9r5>

- Target Training. (2010b). *Business English Can Do Statements*. Erişim: 1 Nisan 2018, <https://tinyurl.com/y3z9t9r4>
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2),87-111. Erişim: 10 Aralık 2016, <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/722/722>
- Tien, A. (1896). *A Turkish Grammar, Containing also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military drill, Diplomatic and Social Life*. London: Sampson Low, Martson-Company.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuncer, H. (2012). *Doğu ile Batı Arasında Bir Köprü James William Redhouse* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Umera-Okeke, N. (2011). *English for Specific Purposes: Course Guide*. (Yayımlanmamış ders notu). National Open University of Nigeria, Abuja. Erişim: 10 Ocak 2017, <https://tinyurl.com/mn9df3a>
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford Universty Press.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Wu, Y. (2013). Business English as a Lingua Franca (BELF). *International Education Studies*, Vol. 6, No. 10, s.130-138. Erişim: 2 Aralık 2016, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068643.pdf>

- Yalden, J. (2000). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2011). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Editörler). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika, Yöntem ve Beceriler* içinde (s. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2015a). *Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yeşilyurt, E. (2015b). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(3), s. 277-294.
- Yılmaz, E., Kahraman Tüney Ş., Bilgin E., Şimşek M. ve Demirel G. (2018). *Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerde Akademik Türkçe*. (Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel G., Boylu E. ve Biçer A., Editörler). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, E., Kahraman Tüney Ş., Bilgin E., Şimşek M., Keskin F., Boy, M., ve Demirel G. (2018). *Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2*. (Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel G., Boylu E., Uzdu Yıldız F., Saçkesen A. ve Biçer A., Editörler). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, E., Kahraman Tüney Ş., Bilgin E., Şimşek M., Paşalı M., Keskin F., Boy, M., ve Demirel G. (2018). *Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1*. (Yıldırım, F., Yılmaz M., Demirel G., Boylu E., Uzdu Yıldız F., Saçkesen A. ve Biçer A., Editörler). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- YTB'den Uluslararası Öğrencilere Akademik Türkçe Desteği. (2018). Erişim: 5 Nisan 2018, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/ytbden-uluslararasi-ogrencilere-akademik-turkce-destegi/>

Ek 1: Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 05/12/2019

Tez Başlığı: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

05/12/2019

Adı Soyadı: Volkan KURT

Öğrenci No: N14140080

Anabilim Dalı: Türkîyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TURKISH STUDIES INSTITUTE TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY**

Date: 05/12/2019


Thesis Title: Teaching Turkish for Specific Purposes as a Foreign Language: Business Turkish

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

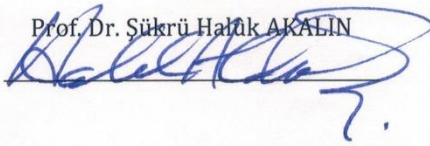
I respectfully submit this for approval.


05/12/2019


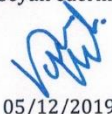
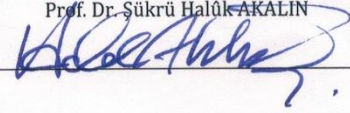
Name Surname: Volkan KURT
Student No: N14140080
Department: Institute of Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Sükrü Haluk AKALIN


Ek 2: Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 05/12/2019	
Tez Başlığı: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi	
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 148 sayfalık kısmına ilişkin, 05/12/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4'tür.	
Uygulanan filtrelemeler:	
1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç	
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
 05/12/2019	
Adı Soyadı:	Volkan KURT
Öğrenci No:	N14140080
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>	
UYGUNDUR.	
Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN 	



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES INSTITUTE**

Date: 05/12/2019

Thesis Title: Teaching Turkish for Specific Purposes as a Foreign Language: Business Turkish

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 05/12/2019 for the total of 148 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 4%.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

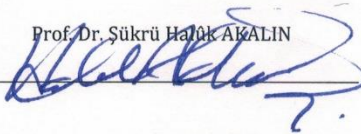

05/12/2019

Name Surname: Volkan KURT
Student No: N14140080
Department: Insitute of Turkish Studiese
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Sükrü Hakk AKALIN



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ: İŞ TÜRKÇESİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 4	% 3	% 1	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	aofdersler.com İnternet Kaynağı	<% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<% 1
4	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.ijla.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	bilig.yesevi.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	DİNÇAY, Turgay. "Designing a learner-centered esp course for adults based on evidence from a questionnaire and incorporating the learners' aims into a situational-based syllabus", Ankara Üniversitesi TÖMER, 2010. Yayın	<% 1