

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ALT YAZILI VE ALT YAZISIZ TELEVİZYON
PROGRAMLARININ YABANCI ÖĞRENCİLERİN
DİNLEME/İZLEME VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BEYCE BULDU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. BEKİR İNCE

HAZİRAN 2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ALT YAZILI VE ALT YAZISIZ TELEVİZYON
PROGRAMLARININ YABANCI ÖĞRENCİLERİN
DİNLEME/İZLEME VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BEYCE BULDU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. BEKİR İNCE

HAZİRAN 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Elif BEYCE BULDU

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Alt Yazılı ve Alt Yazısız Televizyon Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR


Üye: Doç. Dr. Bekir İNCE (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

20/07/2018

(İmza)


Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Dünyanın çeşitli bölgelerinde dil öğretimi alanında televizyondan yararlanıldığı ve başarılar elde edildiği bilinmekle birlikte ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde televizyondan yararlanılmaması, bu alanda kapatılması gereken büyük bir boşluk olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin her geçen gün daha fazla önem kazandığı göz önünde bulundurulduğunda alanla ilgili olarak nitelikli çalışmalara duyulan ihtiyaç daha da belirginleşmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında dinleme/izleme konusundaki açığı kapatmaya yardımcı olacak nitelikteki bu çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin alt yazılı ve alt yazısız TV programları aracılığıyla dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren, sadece akademik anlamda değil hayata dair bilgi ve tecrübelerinden de ders aldığım, hep en iyisini yapma konusundaki kararlılığını ve azmini bana da aşılayan, anlayışı ve hoşgörüsüyle bana her zaman destek olan değerli hocam tez danışmanım Doç. Dr. Bekir İNCE'ye, araştırmamın uygulama aşamasında ve tez yazım sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa ALTUN'a ve Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN'a, araştırmamın uygulama sürecinde bana yardımcı olan, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Sakarya Üniversitesi TÖMER'deki hocalarım Ayşegül TANRIVERDİ KIRBAĞ'a, Özlem YAHŞİ CEVHER'e ve Betül ADEMLER SERT'e, araştırmamın istatistiksel verilerinin analizinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mithat TAKUNYACI'ya, biçimsel düzenlemeler konusunda katkıları olan canım arkadaşım Ayşe ERGÜN'e ve çeviri konusunda bana yardımcı olan İngilizce Öğretmenleri İlknur YILMAZ ve Esra ZENGİN'e, ayrıca PowerTürk İzleyici Temsilcisi Miray ACER'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgmeden hayatımın her aşamasında bana güvenip beni yüreklendirerek bu günlere getiren ilk öğretmenlerim babam İsmail BEYCE ve annem Nermin BEYCE'ye ve bana her konuda destek olan eşim Burak BULDU'ya teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

**ALT YAZILI VE ALT YAZISIZ TELEVİZYON
PROGRAMLARININ YABANCI ÖĞRENCİLERİN
DİNLEME/İZLEME VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

Beyce Buldu, Elif

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe
Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bekir İnce

Haziran, 2018. xv+133 Sayfa.

Bu araştırma, alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini “Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada, nicel araştırma yönteminin son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Sakarya Üniversitesi TÖMER) öğrenim gören 198 öğrenci arasından, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş B1-B2 düzeyindeki 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 198 öğrencinin televizyon izleme eğilimlerini ölçmek amacıyla “Televizyon İzleme Eğilimi Anket Formu” uygulanmış olup anket sonuçlarından elde edilen verilere göre de çalışma grubuna izletilecek kısa ve uzun metrajlı televizyon programları seçilmiştir. Seçilen televizyon programlarına “Camtasia Stüdyo 8” bilgisayar programı aracılığıyla Türkçe alt yazı eklenmiş ve bu programlar çalışma grubuna Türkçe alt yazılı ve alt yazısız olarak izletilmiştir. İzletilen her programın ardından, araştırmacı tarafından hazırlanan “Değerlendirme Testleri”nin uygulanmasıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış, verilerin normal dağıldığı saptandığından parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak

verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (Oneway ANOVA) uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulguları, hem kısa metrajlı hem de uzun metrajlı filmleri alt yazılı izleyen öğrencilerin film değerlendirme puan ortalamalarının, filmleri alt yazısız izleyenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alt yazılı film izlemenin, izleyicilerin dinlediklerini/izlediklerini anlamalarına olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ilgili kurum ve kuruluşların yayınlarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygun hâle getirmek için teknik alt yapı oluşturmaları, bunu yaparken de yabancı öğrencilerin en çok tercih ettikleri program türlerini dikkate almaları önerisi getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Alt yazı, televizyon programları, dinleme/izleme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TELEVISION PROGRAMS WITH SUBTITLED AND WITHOUT SUBTITLED ON LISTENING/WATCHING AND COMPREHENSION SKILLS OF FOREIGN STUDENTS

Beyce Buldu, Elif

Master Thesis, Department of Turkish and Social Science Education, Turkish Education Branch.

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bekir İnce

June, 2018. xv+133 Page.

This research has been conducted to identify the effect of television programs with subtitled and without subtitled on listening/watching and comprehension skills of foreign students. In this regard, research question is “What is the effect of television programs with subtitled and without subtitled on listening/watching and comprehension skills of foreign students who learn Turkish?”

In the study, the experimental research design with the final test control group of the quantitative research method was used. The working group of study consisted of 40 students studying at the B1-B2 level selected randomly from 198 students at the Sakarya University Turkish Language Teaching Practice and Research Center (Sakarya University TÖMER). In order to measure television watching tendencies of the 198 students who have participated in the research, “A Questionnaire form for Television Watching Tendency” has been used, and short-length and full-length television programs which will be watched by working group have been selected according to the data obtained from survey results. Turkish subtitles added to the selected television programs via “Camtasia Studio 8” computer software, and these programs were watched by the working group as subtitled and without subtitled in Turkish. Upon every program watched by the students, research data were gathered through “Evaluation Tests” which were prepared by surveyor. The data obtained through the survey were analysed through with SPSS 20.0 package software. Kolmogorov-Smirnow test was made in order to test whether data demonstrate normal distribution or not, and parametric tests were used, since normal distribution of the data was detected. For the analysis of the data, percentage, frequency,

arithmetic mean, standard deviation, unpaired test and one factor analysis of variance (Oneway ANOVA) have been applied depending on the problems. For testing of the significance of the differences, significance level has been assumed as p smaller .05. Findings of the research reveals that film evaluation score averages of the students who watched both short-length and full-length films with subtitles were higher at statistically significant level as compared to those students who watched the films without subtitles. Based on this, we infer that watching subtitled film in Turkish training as a foreign language has positive effect on the viewers' listening/watching comprehensions. Accordingly, it can be suggested that relevant institutions and organisations should prepare technical infrastructure of their broadcasts in order to make it appropriate for the students who learn Turkish as foreign language, and in doing this, should show regard to the program types which are mostly preferred by the foreign students.

Keywords: Subtitle, television programs, listening/watching.

İthaf

Canım anneme ve canım babama...

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Önsöz	v
Türkçe Özet	vii
İngilizce Özet	ix
İthaf	xi
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1Eğitim Biçimlerinde Kavram Kargaşası: Formal Öğrenme, Formal Olmayan Öğrenme ve İnfomal Öğrenme	2
1.2 Problem Cümlesi.....	5
1.3 Alt Problemler	6
1.4 Önem	6
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	8
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	9
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1 Yabancı Dil Öğretimi.....	9
2.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	10
2.1.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İlkeler, Yaklaşımlar, Yöntemler.....	11
2.1.3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel ve Temel İlkeler.....	11
2.1.3.1.1 Beceriler İlkesi/Öğretime Dinleme/İzleme, Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi ve İçsel Anlama Süreci İle Başlanması	12
2.1.3.1.2 Kullanılabilirlik İlkesi/Güncel Dilin Öğretilmesi	12
2.1.3.1.3 Dil İle Birlikte Kültürün Verilmesi	13
2.1.3.1.4 Teknoloji İlkesi (Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma).....	14
2.1.3.1.5 Dil Öğretimini Sınıftan Gerçek Hayata Taşıma İlkesi.....	14
2.1.3.1.6 Dil Öğretiminin Planlanması İlkesi.....	15
2.1.3.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar	15

2.1.3.2.1 Doğal Yaklaşım.....	15
2.1.3.2.2 Eylem Odaklı Yaklaşım	17
2.1.3.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler.....	18
2.1.3.3.1 Doğrudan Yöntem.....	18
2.1.3.3.2 Doğal Yöntem	19
2.1.3.3.3 Görsel İşitsel Yöntem.....	20
2.1.3.3.4 İletişimsel Yöntem	21
2.1.3.3.5 Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	23
2.1.3.3.6 Eklektik Yöntem	24
2.1.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi.....	24
2.1.4.1 Dinleme Eğitiminin Aşamaları	27
2.1.4.2 Dinleme Türleri.....	30
2.1.4.3 Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Dinleme Becerisi	33
2.1.5 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal.....	35
2.1.5.1 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Tasarlanırken Dikkat Edilecek Hususlar	36
2.1.5.2 Yabancı Dil Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyaller	38
2.1.5.3 Yabancı Dil Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyaller Hazırlanırken Yapılması Gereken Planlama.....	40
2.1.5.4 Yabancı Dil Öğretiminde Televizyonun Önemi	41
2.1.5.4.1 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Alt Yazılı Filmler	45
2.1.5.4.1.1 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Alt Yazılı Filmlerin Avantajları	48
2.2 İlgili Araştırmalar.....	49
2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu	72
3. Bölüm, Yöntem.....	74
3.1 Araştırmanın Modeli	74
3.2 Çalışma Grubu	75
3.3 Veri Toplama Araçları	76
3.4 Verilerin Toplanması	76
3.5 Verilerin Analizi.....	76
4. Bölüm, Bulgular.....	77
5. Bölüm, Sonuç ve Öneriler.....	92
5.1 Sonuçlar	92
5.2 Öneriler	95

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	95
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	96
Kaynakça.....	97
Ekler	114
Özgeçmiş Ve İletişim Bilgisi	135

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1. ...Biçimlendirilmiş, Yarı Biçimlendirilmiş ve Biçimlendirilmemiş Eğitim Modeli**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 2. ...Klasik Yaklaşımda Dinleme Uygulamalarının Aşamaları (Underwood 1989'dan akt. İnce ve Boztilki, 2015: 163).....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 3. ...Modern Yaklaşımlarda Dinleme Uygulamalarının Aşamaları (Field, 2010: 17'den akt. İnce ve Boztilki, 2015:164).....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 4. ...Amaçlara Göre Dinleme Becerisi (Galvin, 1983'ten akt. Rost, 1990: 11)...**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 5. ...Akyol'a Göre Dinleme Türleri (Akyol, 2014: 4)**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 6. ...Alt Yazılı ve Alt Yazısız TV Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme ve Anlama Başarıları Üzerindeki Etkisi İsimli Çalışmada Yer Alan Dinleme Türleri.....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 7. ...AOBM'de Yer Alan "Küresel Ölçek (Bütüncül Basamak), Özdeğerlendirme Ölçeği ve Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri"ne Göre B1 Seviyesine İlişkin Dinleme Becerisi Açıklamaları (AOBM, t.y., 22-23-27)**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 8. ...AOBM'ye Göre Dil Seviyelerinin Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama Tablosu (AOBM, t.y., 74-75).....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 9. ...Araştırmanın Deseni**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 10. ...Araştırmanın Süreci**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 11. ...Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaş Aralıkları**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 12. ...Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Görüşleri**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 13. ...Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 14. ...Kız Ve Erkek Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri Ve T-Testi İle İlgili Bulgular**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 15. ...Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 16. ...Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Televizyon İzleme Eğilimleri Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları ...**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 17. ...Öğrencilerin Televizyon İzleme Sürelerine Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T-Testi İle İlgili Bulgular.....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 18. ...Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 19. ...Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Televizyon İzleme Eğilimleri Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları ...**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 20. ...Öğrencilerin Televizyon İzleme Periyotlarına Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T-Testi ile İlgili Bulgular**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 21. ...Öğrencilerin İzledikleri Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin, Film Değerlendirme Puanlarına Ait Ortalamalar**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 22. ...Öğrencilerin İzledikleri Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlere Ait Film Değerlendirme Puanlarının Alt Yazılı/Alt Yazısız İzlenme Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 23. ...Öğrencilerin İzledikleri Kısa Metrajlı Filmlere Ait Film Değerlendirme Puanlarının Altyazılı/Altyazısız İzlenme Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 24. ...Öğrencilerin İzledikleri Uzun Metrajlı Filmlere Ait Film Değerlendirme Puanlarının Alt Yazılı/Alt Yazısız İzlenme Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 25. ...Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin TV Programlarını Türkçe Alt Yazılı İzlemelerine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Tablosu (Her Zaman Seçeneği).....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ...Yabancı Dildeki İletişim Becerileri**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Şekil 2. ...Dale'nin Yaşantı Konisi.....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Şekil 3. ...İkili Kodlama Kuramı (Paivio'dan akt. Amanlikov, 2015: 22)**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Şekil 4. ...Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Şekil 5. ...Öğrencilerin İzledikleri Kısa Ve Uzun Metrajlı Filmlerin, Film Değerlendirme Puanlarına Ait Ortalamalar**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan ve toplumların gelişimi ve ilerlemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan eğitim üzerine çok çeşitli tanımlamalar ve tespitler yapılmıştır. Eğitimi, insan için psiko-sosyal bir ihtiyaç olarak gören İbn Haldûn'un yanı sıra insanın bir özgürleşme süreci olarak niteleyenler de bulunmaktadır (Hesapçioğlu, 2009: 129; Süngü, 2009: 25). Bu nitelermeleri temel alarak insan için bir ihtiyaç ve özgürlük ifadesi olan eğitimin, geçmişten geleceğe uzanan bir gelişim köprüsü olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim bir yandan geçmişe bakmayı, ama ona takılmamayı, diğer yandan geleceğe bakarak, insanın yaratıcılığını keyifli bir arayış ve gezintiye çıkarır. Bu anlamda eğitim, insan ve toplum için bir yeniden inşa aracıdır (Balay, 2004). Çünkü eğitim, geçmişten aldığı derslerle insan ve toplumları, geleceği şekillendirir ve nihayetinde bir değişiklik meydana getirir. Nitekim Varış (1981), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir (Varış'tan akt. Demirel, 2011: 6). Tyler ise eğitimi, "bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci" olarak tanımlayarak Varış'a nazaran eğitime daha genel bir perspektiften bakmaktadır (Tyler'dan akt. Fidan, 2012: 2). Varış, eğitim ile meydana gelen değişikliği amaç, bilgi, davranış, tavır ve ahlak ölçüleri ifadeleriyle sınırlı tutarken Tyler'in eğitimi, bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olarak tanımlaması, "eğitim"e yönelik iki farklı perspektifi ortaya koyarak bu alanda yapılan diğer tanım ve açıklamalar arasındaki yerini almaktadır.

Ertürk (1984: 12) ve Senemoğlu'nun (2015: 92) eğitim tanımlarından hareketle eğitim; bireylerin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Ancak günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte eğitime ilişkin tanımlamalar köklü değişikliklere uğramıştır. Söz gelimi, eskiden yalnız mekânla -okul, dersane vs.- ve zamanla

sınırlı olan eğitim-öğretim faaliyetleri, yaşamın bütününe yaygınlaştırılmış ve eğitim zamanının ve mekânın ötesine taşmıştır (URL1).

Ertürk ve Senemoğlu'nun eğitim tanımına uygun değişik yollar vardır ve bu yollar en genel tabiriyle formal eğitim, informal eğitim ve formal olmayan (non formal) eğitim olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmaktadır:

1.1 EĞİTİM BİÇİMLERİNDE KAVRAM KARGAŞASI: FORMAL ÖĞRENME, FORMAL OLMAYAN ÖĞRENME VE İNFORMAL ÖĞRENME

Formal eğitim amaçlıdır, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Okullardaki eğitim formaldır (Fidan ve Erden, 1994).

Çıkılı ise; Fidan ve Erden'in formal eğitim hakkındaki görüşlerine ek olarak formal eğitimde ulaşılmak istenen hedeflerin belli olduğunu ve bu hedeflerin profesyonel olarak hazırlanmış araç gereçlerle kazandırılmaya ve profesyonel olarak yetiştirilmiş kişiler tarafından geliştirilmeye çalışıldığını söylemektedir (2006: 7-8). Kısaca; formal öğrenmede öğrenmeye ilişkin yapılandırılmış bir eğitim söz konusudur.

Formal eğitim modellerinin bireylerin ve büyük ölçüde toplumun ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğinin o alanda alternatiflerin araştırılmasına yol açtığını belirten Dib, non formal öğrenmeye ilişkin olarak şunları söylemektedir:

Formal eğitimin bazı özellikleri daha esnek yapılarak ve bazı özellikleri değiştirilerek ya da elenerek formal bir sistemden uzaklaşıp derece derece non formal (okul dışı) bir sisteme ulaşılabilir. Böylece formalden non formale bir geçiş sağlanacaktır. Ayrıca bu düşünce dizisi, non formal eğitimden informal eğitime geçiş için de geçerlidir.

Formal yapılarda süreç öğretici/okul sistemi üzerinde odaklanmış olmasına karşın, non formal eğitimde öğrenciye odaklanıldığını düşünmek inandırıcılıktan uzak olmayacaktır. Hedefler, programlar, metodolojiler öğrencilerin ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri esas alınarak geliştirilir. Küresel stratejilerden eğitim materyallerinin formasyonuna kadar bütün faaliyetler öğrencileri hedef edinir. Formal eğitimden non formal (okul dışı) eğitime

giderken ister istemez “ağırlık merkezi” **eğitici/okul sistemi** sürecinden **öğrenciye** doğru değişmektedir (1988).

Formal olmayan (non formal) öğrenme, planlı bir şekilde aktivitelerin/etkinliklerin içerisine entegre edilmiştir ve bu etkinlikler amaç, kaynak, zaman bağlamında açık bir şekilde dizayn edilmemiştir. Formal olmayan öğrenme etkinlikleri, formal olan öğrenme etkinlikleri gibi açıkça dizayn edilmemiş fakat planlı öğrenme etkinlikleridir. Formal olmayan öğrenme, çoğunlukla öğrenmenin kasıtlı bir şekilde yapıldığı uygulamanın bir parçasıdır (URL2).

İnformal eğitim ise, organize ve sistematik bir eğitim görüntüsüne sahip değildir ve geleneksel müfredatın çoğunlukla kapsadığı hedefleri ve konuları içermesi gerekmez. Kamuyu ne kadar hedef alıyorsa o ölçüde öğrencileri hedef alır ve mahiyeti ne olursa olsun yükümlülük yüklemes. Gerçekleştirilen faaliyetlerle ilgili genellikle bir kontrol bulunmadığından, formal olmayan eğitimde derece ve diploma elde etme bakımından bir ihtiyaç olmaz; o sadece hem formal ve hem de non formal eğitime destek olur (Dib, 1988).

Eğitim; formal, formal olmayan (non formal) ve informal eğitim şeklinde kollara ayrılrsa da araştırmacılar genellikle eğitimin formal ve informal boyutu üzerinde durmuş ve formal eğitimi de kendi içinde örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayırmıştır (Cebeci, 2005: 15-16; Çıkkılı, 2006: 7-8-14; Helvacı, 2007: 11; Töremen, 2010: 17; Yavuz, 2011: 17; Yücel, 2010: 15). Bazı araştırmacılar ise, eğitimi; formal ve informal eğitim olarak iki kola ayırmalarına rağmen formal olmayan eğitimi, informal eğitimin diğer anlamı olarak düşünüp bu iki kavramı aynı şey olarak görmüştür (Fidan ve Erden, 1994: 14). Nitekim Maden ve Dinçel (2015)’in, informal ortamlarda Türkçe öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük bilgilerine etkisini ve informal ortamlarda Türkçe öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla taşıyan çalışmasında, bu amaca ulaşmak için öğrencilere çeşitli örnek olay, drama ve etkinliklerle öğretilecek sözcüklere yönelik alıştırmaları içeren kılavuzlar hazırlandığı, sözlük kullanma zorunluluğu olduğunun hatırlatıldığı ve yabancı öğrencilerin bu kılavuzlar yardımıyla informal ortamlarda çalışmalarını gerçekleştirdiklerinden söz edilmektedir. Çalışma informal ortamlarda yapılıyor olmasına karşın eğitimcilerin planlaması ve yönlendirmesinin söz konusu olması sebebiyle yapılan çalışmanın informal değil non formal bir çalışma özelliği taşıdığını söylemek daha yerinde olacaktır.

Araştırmacıların aynı kavramlara ilişkin farklı tutumları, bu konuya ilişkin bir kavram kargaşasına neden olmaktadır. Bu kavram kargaşasını gidermek amacıyla “formal eğitim” kavramı yerine “biçimlendirilmiş eğitim”, “non formal eğitim” kavramı

yerine “yarı biçimlendirilmiş eğitim” ve “informal eğitim” kavramı yerine de “biçimlendirilmemiş eğitim” ifadeleri kullanılarak bu eğitim modellerinin benzer ve farklı yönleri, çeşitli araştırmacıların konuya ilişkin görüşlerinin derlenmesiyle Tablo 1 ile gösterilmiştir (Çıkkılı, 2006:7-8, Dib, 1998: 6-7, Fidan, 2012: 5, Fidan ve Erden, 1994: 13, URL2, Yücel, 2010: 16):

Tablo 1. Biçimlendirilmiş, Yarı Biçimlendirilmiş ve Biçimlendirilmemiş Eğitim Modeli

Biçimlendirilmiş Eğitim	Yarı Biçimlendirilmiş Eğitim	Biçimlendirilmemiş Eğitim
Planlıdır.	Planlı bir şekilde aktivitelerin içine entegre edilmiştir.	Planlı değildir.
Amaçlıdır.	Amaçlıdır.	Gelişigüzeledir.
Açıkça dizayn edilmiştir.	Açıkça dizayn edilmemiştir.	Organize edilmemiştir.
Eğitim süreci profesyonel kişiler tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir.	Eğitim sürecinde profesyonel kişilerin yönlendirmeleri söz konusudur.	Yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir.
Kasıtlıdır.	Kasıtlı olarak yapılan uygulamanın bir parçasıdır.	Öğreten ya da öğrenenden biri kasıtlı diğeri kasıtsızdır.

İnformal eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzeledir (Fidan, 2012: 5). Bireylerin bir sohbet esnasında, yolda yürürken ya da alışveriş yaparken gelişigüzel bir şekilde edindiği bilgiler gibi televizyon izlerken edindiği bilgilerin de biçimlendirilmemiş (informal) eğitim kapsamında yer aldığını söylemek mümkündür. Çünkü televizyon, kendiliğinden öğrenmenin gerçekleştiği biçimlendirilmemiş (informal) öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bir öğrenme sürecine öğreten ya da öğrenenden birisinin kasıtlı, diğersinin kasıtsız olarak katıldığı durum söz konusu olduğunda buna algin (informal) öğrenme dendiğini söyleyen Yücel (2010: 16), kitle iletişim araçlarında kasıtlı bir yayın kaynağı söz konusu olduğunu, fakat öğrenenin yayınlara kasıtlı olmadan erişebildiğini ve bu tür bir öğrenmenin de informal öğrenme olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun biçimlendirilmemiş (informal) eğitimin bir parçası olduğu gerçeği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Aziz (1982), informal eğitimin parçası olarak televizyonu, şu sözleriyle anlatmaktadır:

“TV programları arasında, mesleklerle ilgili bilgi ve becerileri aktaran; bireyi belirli alanlara yönlentmeyi amaçlayan; teknolojik gelişmelere ve gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan duruma uyum göstermeye yardımcı olan; bireyin ufkunu genişletmeyi amaçlayan, bireyin demokratik yaşayışta yerini almasını sağlayan, temel bilgileri aktaran ve bireyleri çeşitli konularda aydınlatan programlar, “yaygın eğitim” kapsamına girmektedir (Aziz’den akt. Yapıcı, 2006)”.

Doğrudan bir plan ve program dahilinde olmasa bile televizyonu bir eğitim aracı olarak görmek ve bu doğrultuda kitle eğitimine yön vermek, olumlu davranışların toplumun geniş halkalarına kazandırılmasında önemli bir rol üstlenebilir. Nitekim Özkan (2004), bireyi yönlendirmede önemli etkisi olan bir eğitim aracı olarak gördüğü televizyonun, olumlu kullanımında aynı anda milyonlarca insanı olumlu yöne kanalize edebilme özelliğine sahip olduğunu düşünmektedir. Böylesine geniş kapsamda etkili olacak bir eğitim aracı olarak düşünüldüğünde ve Türkçenin yabancılara öğretimi kapsamında değerlendirildiğinde televizyonun yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ve anlama becerileri üzerinde de etkili olacağı mümkün görünmektedir.

Genelde bir eğitim aracı olarak, özelde ise yabancı dil öğretiminde kullanılması düşünülen televizyondan, bu doğrultuda nasıl faydalanılması gerektiği dikkatle irdelenmelidir (Beyce ve İnce, 2014). Televizyonda gösterilen bir video aynı anda binlerce insana ulaşabilmektedir. Bu bakımdan televizyonun yaygın bir kitle iletişim aracı olarak yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılması gerektiği üzerinde durulmalıdır (Arslan ve Adem, 2010: 72).

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Aynı anda geniş bir kitleye hitap etmesi yönüyle etkili bir eğitim aracı olarak görülen televizyon, dil öğretimi ile ilgili çeşitli çalışmalara konu olmasına rağmen yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında televizyondan yeterince yararlanılmaması ve –sınırlı bir şekilde alt yazılı yayın yapan bir iki kanal dışında- televizyon programlarında alt yazının bulunmamasının, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir eksiklik olarak görülmesinden hareketle bu çalışmanın temel problemini “Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının Türkçe öğrenen yabancı

öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3 ALT PROBLEMLER

Çalışmanın alt problemleri şu sorulardan oluşmaktadır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri, öğrencilerin TV izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri, öğrencilerin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri, öğrencilerin TV izleme periyotlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, kısa ve uzun metrajlı filmleri, alt yazılı ve alt yazısız izleme değişkenlerine göre bakıldığında film değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 ÖNEM

Kitle iletişim araçlarından biri olan ve toplumun değişik kesimleri tarafından yoğun olarak izlenen televizyonun, bireyleri yönlendirmede önemli etkisi olan bir eğitim aracı olduğu düşünülmektedir (URL3; Özkan, 2004). Televizyonun eğitimde kullanımına ilişkin çalışma ve araştırmalara bakıldığında ana dil öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar çok yetersiz kalmaktadır.

Aynı anda geniş kitlelere ulaşma imkânı bulan televizyonun bu geniş yelpazesinden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalanılmaması bu alanda büyük boşluk oluşmasına neden olmaktadır. Hâlbuki televizyon, dil öğretiminin sınıf dışında da

devam etmesine ve en etkili öğrenme yollarından biri olan dilin doğal ortamında öğrenilmesine katkı sağlayabilir ve hedef dilin öğrenilmesini kolaylaştırabilir. Bununla ilgili olarak Stempleski ve Tomalin (1990), hedef dilin kullanıldığı yaşamdan kesitler veren filmlerin öğrencilerin öğrenme güdüsünü artırdığını söylemektedir (Stempleski ve Tomalin'den akt. Yaylı, Yaylı ve Ekizler, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde televizyonun kullanımı ile ilgili bir diğer eksiklik, -bir iki kanal dışında- Türk kanallarındaki programlarda alt yazının bulunmaması ve kanallarda alt yazı seçeneğinin olmamasıdır. Alandaki bu eksiklikler, alt yazılı-alt yazısız televizyon programlarının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerine etkisini ölçmeyi hedefleyen araştırmamızı önemli hâle getirmektedir.

1.5 VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin yapılacak çalışmalara istekli olduğu, Türkçe seviyesi bakımından eşit düzeyde olduğu, anket ve test sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırma için kullanılan anketin, öğrencilerin TV izleme eğilimlerini belirlemek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6 SINIRLILIKLAR

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.

Araştırma, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören 198 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, yabancı öğrenciler için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ile sınırlıdır.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

akt. : aktaran

vs. : vesaire

vd. : ve diğlerleri

vb. : ve benzeri

TV : Televizyon

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

BBC : British Broadcasting Corporation (İngiliz Radyo ve Televizyon Kurumu)

BÖLÜM II

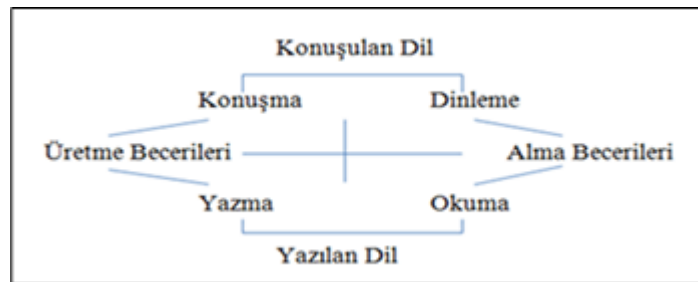
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminin, çok geniş bir yelpazesi bulunan, bir bütün olarak incelenmesi oldukça zor bir alan olduğu söylenebilir. Ancak yelpaze ne kadar geniş olursa olsun yabancı dil öğretiminin temelinde de bütün öğretim alanlarında olduğu gibi bir amaç vardır. Yabancı dil öğreniminin en önemli amacı iletişimde ihtiyaç duyduğumuz dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir (Aktaş ve İşigüzel, 2013).

Yılmaz ise, yabancı dil eğitiminin öncelikli amacının her ne gerekçe ile öğreniliyorsa öğrenilsin, hedef dilde yazılı veya sözlü olarak iletişim kurabilme yetisinin kazandırılması olduğunu söylemektedir (2008: 842). Hedef dilde iletişim kurabilme yetisinin kazanılabilmesi için de yabancı dildeki iletişim becerilerinden haberdar olmak ve bu becerileri dikkate alarak eğitim ve öğretime yön vermek gerekmektedir. Yaşar, “Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği” isimli eserinde yabancı dildeki iletişim becerilerine bir tablo ile yer vermektedir (Cem’den akt. Yaşar, 1993).



Şekil 1. Yabancı dildeki iletişim becerileri

Yukarıdaki şekle göre, ana dil eğitimi temel beceri alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Beceri alanları arasında görülen bu sürekli etkileşim, yabancı dil öğretiminde beceri öğretimi ve gelişimi üzerinde önemle durulması gerekliliğinin bir göstergesidir. Nitekim Başkan da “Çünkü yabancı dil bir bilgi işi değil, bir beceri işi. Beceri ise ancak yineleme ile edinilir; unutmamak için de sık sık kullanılması gerekir.” diyerek yabancı dil öğretiminde beceri alanlarının kullanım ve tekrarına dikkat çekmektedir (2006).

Yabancı dil öğretiminde beceri kullanımının iyi bir düzeyde gerçekleşebilmesi için öğretim ortamının da bu doğrultuda düzenlenmesi ve gelişen teknolojinin takibi ile bu ortamın zenginleştirilmesi faydalı olacaktır. Duru, dil öğretiminde teknolojinin bütün imkânlarından istifade edilmesini, eğitim alanları içinde bilimsel gelişmelerin kullanımına en yatkın alanın dil öğretimi olduğunu, bu yüzden de dil öğretmenlerinin teknoloji ile barışık yaşamaları gerektiğini söylemektedir (2013: 408).

Teknolojinin bütün imkânlarını kullanan öğretmenlerin işlediği derslerin, geleneksel metotla işlenen derslerden daha üstün olacağı söylenebilir.

Nitekim Kartal da “Yabancı dil eğitiminde, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir potansiyel oluşturmakta, geleneksel ortamlar karşısında önemli üstünlükler içermektedir. Yabancı dil eğitiminde, öncelikle, söz konusu teknolojilerin, öğrenme sürecinde bulunanları güdülemesi önemli bir özelliktir (2001).” diyerek bu durumu vurgulamakta ve bu durumun öğrencileri güdülemede önemli olduğuna değinmektedir.

Bu noktada, yabancı dil öğrencilerini güdüleyici, teknolojinin gerektirdiklerini yanıtızsız bırakmayan, konuya ve beceri alanlarına uygun araç-gereç kullanımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, ulaşılmak istenen amaca ve işlenecek konuya uygun materyallerin tasarımı önem kazanmaktadır.

2.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarının temeli, neredeyse bin yıl öncesine dayanmaktadır. Yabancılarla Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk kitap, Kaşgarlı Mahmut’un Divan ü Lugati’t- Türk’üdür. Kaşgarlı Mahmut bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek üzere 1072 yılında yazmış ve kitabın ön sözünde Araplara, Türklerin büyük bir millet olduğunu, Türkçeyi öğrenmelerinin ve Türklerle

iyi geçinmelerinin kendilerine pek çok yarar sağlayacağını belirtmiştir (Hengirmen, 1993: 5). Kaşgarlı Mahmut'un bu eseri ile on birinci yüzyılda başladığını söyleyebileceğimiz yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri, hızını artırarak günümüze kadar süregelmiştir. Kalfa da, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllarda giderek geliştiğini ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının da günden güne arttığını söylemektedir (2013: 168).

Türkçenin, dünyada en çok konuşulan dillerden biri olması, yabancı dil olarak öğrenilme sebeplerinden biri olarak sayılabilir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin yabancılar tarafından öğrenilmesinin doğal bir hadise olduğunu düşünen Erdem, yabancıların; akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçeyi öğrenmek istediklerini söylemektedir (2009: 889). Büyükkiz de insanların eğitim, ticaret, göç, turizm, diğer kültürleri tanımak vb. sebeplerden dolayı yabancı dil öğrendiklerini, Türkçenin de gerek bu sebeplerden gerekse başka sebeplerden dolayı farklı ülke insanları tarafından öğrenildiğini belirtmektedir (2014: 611). Ayrıca Türkiye'nin tarihi ve doğal güzellikler yönünden zengin olması, birçok yabancı turisti kendine çekmekte, ülkeye yerleşmelerini sağlamakta ve böylelikle Türkçe öğrenmek, Türkiye'de yaşayan yabancılar için bir ihtiyaç halini almaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibarıyla Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bugün bu ihtiyaç gerek Türkiye'de bulunan yabancılar için gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleşmiştir (Göçer ve Moğul, 2011).

2.1.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İlkeler, Yaklaşımlar, Yöntemler

2.1.3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel ve Temel İlkeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları, belli ilkelere göre gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde televizyon programlarının dinleme/izleme-anlama üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilkeleri çerçevesinde şekillenmiştir. Çalışmanın omurgasını oluşturduğu söylenebilecek olan televizyonun, çeşitli programlar ile gerçek hayattan kesitler sunması ve bu hayatın dilini kullanması, hem

göze hem kulağa hitap eden ve informal eğitim çerçevesinde ele alınabilecek teknolojik araçlardan biri olması, ayrıca dizi, film vs. ile kültür aktarıcısı olma özelliğinden dolayı bu çalışma, aşağıda bahsedilen ilkeler ışığında gerçekleştirilmiştir:

2.1.3.1.1 Beceriler ilkesi/öğretime dinleme/izleme, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve içsel anlama süreci ile başlanması

Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2012).

Dört temel dil becerisi, eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır. Önce konuşunlar daha sonra yazmaya alışınlar vb. düşüncelerle dil eğitimi yapılamaz. Çünkü iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır (Güzel ve Barın, 2013).

Bu dört temel beceriye hangi sıra ile başlanacağı konusunda ise Demirel, yabancı dil öğretime dinleme ve konuşma becerileri ile başlamak gerektiğini söylerken Krashen, yabancı dil sınıflarında dil becerileri bağlamında ağırlık verilmesi gereken becerilerin “*dinleme*” ve “*okuma*” becerisi olduğunu; konuşma becerisinin bu iki becerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkacağını söylemektedir (Demirel, 1993: 27; Krashen’den akt. İnce: 2013: 145). Tarcan ise, yabancı dil öğrenim sürecinde işe “dinleme”, “konuşma” becerileri ile başlayan yöntemlerin, dinleme işleminden hemen sonra konuşma sürecinin başlayamayacağı gerçeğini göz ardı ettiklerini düşünmektedir (2004: 8-10). Bu görüşlerden hareketle, yabancı dil öğretime anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerileri ile başlanıp öğrencilerde hedef dilde bilgi birikimi oluşturarak daha sonra öğrencilerin edindikleri bilgi birikimi ile kendilerini ifade edebilecekleri beceri alanları olan anlatma becerileri (konuşma ve yazma) ile yabancı dil öğretime yön verilmesi, ancak bunu yaparken de bütün beceri alanlarının eşit dağılımının sağlanması gerektiğini söylemek mümkün görünmektedir.

2.1.3.1.2 Kullanılabilirlik ilkesi/güncel dilin öğretilmesi

Etkili bir yabancı dil öğretiminin günlük yaşamdan kopuk olmaması, diğer bir deyişle sadece sınıf ortamıyla sınırlı tutulmaması ve yapılacak dil öğretim

etkinliklerinin bu çerçevede gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak İnce (2013: 146), hem sözlü anlatımda hem yazılı anlatımda kullanılan dili mümkün olduğunca *gerçek* dile yaklaştırmak ve *gerçek yaşamda* bir kavram için hangi sözcükler daha çok kullanılıyorsa o sözcükleri öğretmek gerektiğini söylemektedir. Çünkü, dili öğrenen yabancı, toplum arasına karıştığında öğrendiklerini uygulamaya dökülmeli ve çevresiyle istediği biçimde doğru bir iletişim kurabilmelidir (Güzel ve Barın, 2013). Bu bağlamda, gerçek yaşamdan kesitler sunan filmlerden ve kültürümüzden izler barındıran gezi ve yemek programlarından öğretim faaliyetlerinde yararlanmak mümkündür.

2.1.3.1.3 Dil ile birlikte kültürün verilmesi

Dil ile kültür birbiriyle sürekli etkileşim içinde olan bir sarmal gibidir, dolayısıyla birbirinden bağımsız değildir. Barın, “Kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır.” diyerek dil ile kültür arasındaki bağı anlatmaktadır (2004). Kalfa da, dilin kültür aktarıcısı olduğunu, bu nedenle de yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarımının hem hedef dili öğrenenlerin o dilin düşünce dünyasına girmesini sağlayacağını hem de öğrenme sürecini kolaylaştırarak zevkli hâle getireceğini söylemektedir (2013: 167).

Yabancı bir dili öğrenmek, o dilin sadece beceri alanlarında ve dilbilgisi konularında yeterli düzeye ulaşmak değildir. Yabancı bir dil öğrenmek demek aynı zamanda yabancı bir kültürü de tanımak ve anlamak demektir. Dil öğrencisinin yabancı dilde öğrendiği sözcük, anladığı her cümle, kavradığı her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur (Tapan, 1990).

Bu sayede dil öğrenmenin kolaylaşacağı, etkili bir öğrenmenin gerçekleşeceği söylenebilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretiminin genel ilkelerinden biri olan dil ile birlikte kültürün verilmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

2.1.3.1.4 Teknoloji ilkesi (görsel ve işitsel araçları kullanma)

Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların, öğretimin daha etkili olmasını sağladığını söyleyen Demirel, bu araçların öğrencilerin ilgisini derse çekmeye, sözü gereksiz yere uzatmamaya ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir (2012: 30). Sınıf içinde doğal bir ortamın oluşması, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine imkân tanıyacağı gibi onların kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine de olanak tanır. Kendini rahat hisseden ve rahat ifade edebilen öğrencilerle yapılan dersler ise kalıcı bir öğrenmeye ortam hazırlar. Güzel ve Barın da, araç-gereçler aracılığıyla yapılan derslerde, öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunulduğundan öğrenmenin daha ilgi çekici ve daha kalıcı hâle geldiğini söyleyerek dil öğretiminde araç-gereç kullanmanın gerekliliğine işaret eder (2013: 253). İnce ise, yabancı dil öğretiminde araç-gereç kullanımına farklı bir açıdan bakarak toplumun canlı ve etkin bir kesimini oluşturan öğrencilere dil öğretiminde kitle iletişim araçlarının yaygın bir şekilde kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır (2013: 151). Çünkü kitle iletişim araçları, sadece bir eğlence ya da haberleşme aracı olmayıp aynı zamanda eğitim ortamlarında işe koşulduğunda eğitime farklı şekillerde katkı sağlamaktadır. Örneğin eğitimde, verilen örneklerle gösterilmesi, görüntüye dayanan televizyon, video ve film yöntemi ile yapılabilir ve bu da eğitimin daha etkili ve akılda kalıcı olmasını sağlar (URL4). Dale'nin yaşantı konisine göre öğretimde kullanılan araçlar-gereçler ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğretim o ölçüde etkili olmaktadır (Çilenti, 1982). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçları etkin olarak kullanmak, öğretimin kalitesini ve öğrenciler üzerindeki etkisini artıracaktır.

2.1.3.1.5 Dil öğretimini sınıftan gerçek hayata taşıma ilkesi

Etkili ve sağlam bir dil öğretimi; sınıfta yapılan öğretimle, etkinliklerle, uygulamalarla vb. sınırlı olmayıp sınıfta öğrenilenlerin sınıf dışında uygulanabilir olduğu bir nitelik taşır. Dil öğretimini sağlam temeller üzerine oturtmak ve kalıcı hâle getirmek, sınıfta öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanma imkanı bulup bulmadığına bağlıdır (İnce, 2013).

Çünkü dil öğrencileri ancak bu sayede yeni öğrendikleri bilgileri içselleştirebilir ve bu bilgilerin uzun ömürlü olmasını sağlarlar. Barın, “Yabancılara Türkçe öğretirken verilen bilgilerin ve örneklerin teorik değil pratikte kullanıldığı gibi olması şarttır. Çünkü dili öğrenen yabancı, toplum arasına karıştığında öğrendiklerinin uygulamaya

dökebilmeli ve çevresiyle doğru bir iletişim kurabilmelidir.” diyerek yabancı dil öğretiminin sınıfın sınırlarını aşip gerçek hayatta uygulanabilir nitelikte olması gerektiğine dikkat çekmektedir (2004: 23).

2.1.3.1.6 Dil öğretiminin planlanması ilkesi

Planlama, dil öğretiminde önemle üzerinde durulması gereken ilkelere biridir ve dil öğretimine başlanmadan önce öğretim süreci içinde yapılacak ve yapılması düşünülen tüm etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Bu ilke bağlamında kur sisteminin oluşturulmasından, finans kaynaklarına; hedef kitleye yönelik dil öğretimi amaçlarının belirlenmesinden, kullanılması düşünülen yaklaşım, yöntem ve tekniklere kadar her adım planlanmalıdır (İnce, 2013).

Her adımı planlanan öğretim sürecinde, öğreticilerin neyi, ne zaman ve ne şekilde yapacakları bilgisine önceden sahip olmaları ve öğretimin bu doğrultuda yürütülmesi; öğrencilerin bilgi ve becerileri en iyi şekilde edineceklerini mümkün kılmaktadır.

2.1.3.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar

Yaklaşım, dilin ve dil öğreniminin doğasına dair kuramları oluşturur. Yani insanların dili nasıl edindikleri ve nasıl başarıyla öğrendikleri yaklaşımın içeriğini oluşturur (Harmer, 2007; Richards ve Rodgers, 2001’den akt. D. Yaylı ve D. Yaylı, 2014: 8-9).

2.1.3.2.1 Doğal yaklaşım

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde benimsenen yaklaşımlardan biri “Doğal Yaklaşım”dır.

Demircan’a göre doğal yaklaşım, bir öğrenci topluluğuna, ilk dersten itibaren yalnızca öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbiriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı ama dil bilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir tümce dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanmaktadır (2013).

Araştırmacılar, bu yaklaşımda ana dili ile ikinci dil öğreniminin birbirine benzer şekilde gerçekleştiğini söylemektedir (Demirel, 2012: 46; Güznel ve Barın, 2013: 172; Yaylı ve Yaylı, 2014: 22; Büyükikiz, 2013: 87; Durmuş, 2013: 85). Büyükikiz, bu benzerlikten dolayı yabancı dil öğretiminde anadil edinimindeki aşamaların göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durmaktadır (2013: 87). Ayrıca bu yaklaşımda, edinme ile öğrenme kavramları önemli bir yer tutmaktadır. Ellidokuzoğlu:

“Öğrenme, çoğu öğrencinin okul ortamında kullandığı bilinçli bir süreçtir. Öğrenmede hedef, gramer kurallarının şuurulu bir şekilde irdelenmesinden sonra, bol miktarda alıştırma ve pratik yapmak suretiyle otomatik hale getirilmesidir. Bu açıdan yabancı dil "öğrenimi", herhangi başka bir konunun öğrenimi ile benzeşmektedir: on-parmak daktilo yazmayı, araba sürmeyi ya da matematik kurallarını öğrenmek gibi. Edinme ise kendine özgü bir bilinçaltı süreci olup başka alanlardaki öğrenme süreçleriyle benzeşmemektedir. Yabancı dil edinimi ile paralellik arz eden tek süreç, anadil edinimidir. Doğal dil kullanımını mümkün kılan bilgi ancak “edinme” yoluyla elde edilmektedir.” diyerek edinme ve öğrenme kavramlarına açıklık getirmektedir (URL5).

D. Yaylı ve D. Yaylı da edinmenin, anadilini öğrenen bir çocuğun yaşadığı bir süreç, yani doğal ortamda ve bilinçaltında gelişen bir işlem olduğunu, bu yüzden de edinmenin bilinçli bir süreç olan öğrenmeye göre temel olduğunu ifade etmektedir (2014: 20).

Araştırmacıların edinme ve öğrenme kavramlarına ilişkin bu görüşleri, doğal yaklaşımın yabancı dil öğrenimini ana dil edinimine benzetme çabasına ışık tutar nitelikte görünmektedir.

Dilin öğrenilmeyeceğini, edinileceğini, bunun da insan bünyesinin doğal bir aktivitesi olduğunu düşünen Eyüpoğlu, bu yaklaşım gözetilerek dil edinmek için başlangıçta hayati öneme sahip olan aktivitelerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama aktiviteleri olduğunu, sözlü ifade ve yazılı ifade becerilerinin gelişiminin ise sonraya bırakılacağını söylemekte (URL6), D. Yaylı ve D. Yaylı ise, “Sınıfta dinleme ve okuma üzerinde odaklanılmalı, konuşmanın kendiliğinden ortaya çıkması beklenmelidir.” diyerek Eyüpoğlu’nun doğal yaklaşım bünyesinde beceri alanlarının geliştirilmesinde nasıl bir yol izleneceği konusundaki görüşünü desteklemektedir (2014: 21).

Doğal Yaklaşımda öğretici sadece hedef dilde konuşurken öğrenciler anadillerini ya da hedef dili kullanabilirler. Konuşmalardaki yanlışlar iletişimi güçleştirmedeği sürece düzeltilmez (URL7; Büyükikiz, 2013: 88). Ayrıca bu yaklaşım, sınıf ortamının gerçek yaşamı yansıtması gerektiğine inanır. Bunun için gerçek yaşam mümkün olduğunca sınıfa taşınmalıdır. Yaklaşımın göre görsel nesnelere dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır (Büyükikiz, 2013). Bu bağlamda, görsel-işitsel araçlardan biri olan televizyon ve gerçek yaşamın bir yansıması olan televizyon programlarından yararlanılabilir.

Doğal Yaklaşım hakkında araştırmacılarla benzer fikirlere sahip olan Tunçel ise, “Yabancı dil konuştuklarımızla değil, duyduklarımız ve anladıklarımızla öğrenilir. Cümleler ve sözcükler defalarca dinlenmeden ve tam olarak anlaşılmadan sözlü olarak tekrar edilmez. Öğrenciden verilen mesajı anlaması beklenir. Bu durum, yanıtların biçimsel olarak doğruluğundan daha önemlidir. Öncelik anlamadadır. Sonra sırasıyla dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Sözcükler defalarca duyulduktan ve iyice anlaşıldıktan sonra telaffuz edilebilir.” ifadeleriyle bu yaklaşımda anlamın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (2014).

2.1.3.2.2 Eylem odaklı yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele almaktadır. Söz konusu dilsel eylemler, ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da; onlara anlam kazandıran oldukça geniş bir sosyal yapının parçasıdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel görevlerden bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yetenekleri kapsar (AOBM, 2013).

Bu yaklaşım, birer sosyal aktör olarak tanımlanan öğrenen/öğrencileri, mesleki ve toplumsal yaşamın gereksinimlerine en iyi biçimde yanıt verebilecek bilgilerle donatmayı öngörmektedir (Ağıldere, 2008).

Öğrenenlerin/öğrencilerin en iyi biçimde bilgi edinmelerini sağlayacak dersler ise, eylem odaklı öğretim ilkesine göre gerçekleştirilecektir. Eylem odaklı öğretim ilkesini gözeterek bir ders, içerdiği eylem kavramından da anlaşılacağı üzere, eylem ve hareket içeren bir ders etkinliğinin gerçekleştirilmesini amaçlar. ‘Eylem’ kavramı sözlük anlamı ile hareket, eylem, iş,

etkinlik gibi anlamları içerir. Dolayısıyla eylem odaklı öğretim, eylem, iş ve üretimi hedefler (Sayınsoy Özunal, 2004).

Üretkenlik hedeflendiği için eylem odaklı yaklaşım ile gerçekleştirilecek olan derslerin, eğitimde kaliteyi artıracacağı söylenebilir.

2.1.3.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler

Yukarıdaki ilkeler bölümünde olduğu gibi yöntemle de ilgili olarak informal eğitimin ana argümanlarından biri olan televizyonun, dizi, film ve çeşitli programlar ile dil öğrenimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında özellikle aşağıda sayılacak olan yöntemlerin de non formal bir eğitim ortamında kullanılması gereken yöntemler olduğu söylenebilir.

2.1.3.3.1 Doğrudan yöntem

Bu yöntemin geliştirilmesindeki ana çıkış yolu doğallıktır, yani gerçek yaşamda kullanılan dildir. Dilin en iyi sınıf içinde kullanılarak öğrenilebileceği fikri ortaya atılmış ve dilbilgisi kurallarının analizi yerine dilin dolaysız olarak doğal bir biçimde kullanılması savunulmuştur (Richards ve Rodgers, 2001'den akt. D.Yaylı ve D. Yaylı, 2014: 11).

Diğer adı “Düzvarım Yöntemi” olan bu yöntemde çeviriye izin verilmez, yani hedef dil kullanılır. Larsen-Freeman bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Yöntemin çok temel bir kuralı vardır, o da çeviriye izin verilmemesidir. Yöntem, adını da aslında hedef dil ile, öğrencilerin ana dillerine çeviri yapılmaksızın “doğrudan” bağ kurulması gerçeğinden almaktadır (Larsen-Freeman, 1986'dan akt. Durmuş, 2013).”.

Bu yöntem, kelime bilgisinin derslerde uygulanan ana dili ve hatta ana dilde düşünmeyi ortadan kaldırmayı amaçlayan yaklaşımıyla kendiliğinden kazanılabileceğini savunur. Kelimeler görsel araçlarla, tanımlamalarla, eşyalardan yararlanılarak ve pantomimlerle, soyut kelimeler çağrışımlar yolu ile öğretilmeye çalışılmıştır. Kelimeler soru-cevap alıştırmalarıyla, boşluk doldurma, dikte yapma, yüksek sesle telaffuz aktiviteleriyle öğretilmektedir (Oflaz, 2015).

Kelime öğretiminde önemli olan görme duyusu, dil bilgisi öğretiminde de önemini korumaktadır. Kelime öğretiminin görsel araçlarla yapıldığını söyleyen Demirel, dil

bilgisinin de görsel yolla, göze hitap ederek anlatılması istendiğini belirtmektedir (2012: 40).

Güzel ve Barın da yöntemin başarısının görerek öğrenme ve örneklendirmeyle ilgili olduğunu söyler ve “Söz gelimi; “silmek” fiilini veren öğretmenin bunu tahtayı silerek izah etmesi öğretimi % 90 seviyesine çıkarır. Öğrenciler, bu somut örnekleri hem kolayca anlarlar hem de kendileri yeni örnekler vermede zorlanmazlar. Bunun için en önemli husus, uygun ortamlar meydana getirmektir.” diyerek görseller ve örnekler yoluyla öğretmenin yöntemdeki önemine dikkat çekmektedirler (2013).

Richards ve Rodgers, yöntemin ilkelerini ve uygulama sırasındaki işlemleri şöyle sıralamaktadır:

- Sınıfta öğretim yalnızca hedef dilde gerçekleşir.
- Sadece günlük söz varlığı ve cümleler öğretilir.
- Sözel iletişim becerileri, küçük ve yoğun sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki soru-cevap etkileşimi çerçevesinde organize edilen dikkatli bir kademeli ilerleyişle geliştirilir.
- Dil bilgisi, tümevarımsal olarak öğretilir.
- Öğretilecek yeni hususlar sözel olarak sunulur.
- Somut söz varlığı canlandırma, nesnelere ve resimlere; soyut söz varlığı ise düşüncelerin çağrışımları yoluyla öğretilir.
- Hem konuşma hem de dinleme-anlama öğretilir.
- Doğru telaffuz ve dil bilgisi vurgulanır (Richards ve Rodgers, 2007: 12’den akt. Durmuş, 2013).

2.1.3.3.2 Doğal yöntem

Ana dil nasıl öğreniliyorsa, yabancı dilin de tıpkı onun gibi öğrenildiği düşüncesini savunan bu yöntemle ilgili olarak Demircan, “Çocuk, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır.” diyerek söz konusu yöntemin yabancı dil öğretimine olan tavrını ortaya koymaktadır (2013).

Doğal yöntemin, klasik yapıtların diline karşılık “yaşayan” dilin, “yazılı” dile karşılık “konuşma” dilinin öğretimini amaç edindiğini belirten Demirel, bu yöntemin uygulanmasıyla yapılan derslerde, telaffuz ve dil bilgisi öğretiminin olmadığını, çeviriye yer verilmediğini söylemekte ve başlangıçta okuma ya da yazma çalışmalarının yapılmadığını, yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verildiğini de sözlerine eklemektedir (2012: 46-47). Ayrıca bu yöntemde öğretmenin öğretilen dilin kurallarını çok iyi bilmesi ve telaffuzunu çok iyi yapması

gerekmektedir. Bu da öğretimin yabancı öğretmenlerle yapılması sonucunu doğurmaktadır (Güzel ve Barın, 2013).

Doğal yöntem, yabancı dil derslerinin gerçek hayatla bağlantılı olarak işlenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Bu durumu Güzel ve Barın, “Bu yöntemde öğretmene, birçok iletişimsel yöntemde olduğundan çok daha merkezî bir rol düşmektedir. Öğretmen sınıfa getireceği malzemeleri öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre belirlemelidir. Bu yüzden malzemeler ders kitaplarından değil, gerçek dünyadan alınmalıdır.” sözleriyle açıklamaktadır (2013).

Birçok araştırmacının detaylı bilgilere sahip olduğu *doğal yöntem*, Demirel tarafından kısaca şu şekilde anlatılmaktadır:

“Doğal Yöntemde:

- Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle, olmazsa yabancı dilde açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa *eşdeşlere* (cognates) öncelik verilir.
- Öğrenci, duyduğunu, anlamını tam çıkarmamış olsa bile, tekrarlar, telaffuz, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar alıştırmaya yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir.
- Dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir.
- *Doğal Yöntemde* orta zorluktaki sözcükler öğretilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir. Sözcüklerin bağlam içinde tekrarı öğrencinin sözcüklerin semantik genişliğini zahmetsizce anlamasını sağlar. Konular baştan sona kendi kendine açıklanabilir. Anadiline başvurmadan, metinden anlam çıkarılabilir.” (2012).

2.1.3.3.3 Görsel işitsel yöntem

Görsel-İşitsel Yöntem, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başka deyişle görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi, eş zamanlı kılınmasıdır (Gün, 2013). Ses ile birlikte gösterilen resmin, basılı bir sayfadaki satırlardan, hatta tek başına sesten bile daha güçlü duyuşsal bir etki bırakacağını söyleyen Demircan, öğrencinin yalnızca bağlamın değil, aynı zamanda el, yüz, beden ile iletilen bilgilerin, ezgi ve ses değişimlerinin, anlam öğelerinin açıklanmasında önemli işlevi olduğunu görebileceğini ifade etmektedir (2013: 231-232).

Hem göze hem de kulağa hitap eden araç-gereç kullanımının önemli olduğu görsel-ışitsel yöntem ile yapılan öğretimin kalitesinin arttırıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü ışıtsel araçlar öğrencilerin telaffuzlarının, görsel araçlar ise hızlı anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Arslan, 2011). Bu sayede öğrenciler, hem konuşma hem de anlama becerilerini geliştirmiş olmaktadır.

Dil öğretim yöntemlerini birbirinden ayıran çeşitli durumlar vardır. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli detay teknolojik aletleri dil öğretiminin temel araçlarından biri haline getirmesidir (Memiş ve Erdem, 2013). Gün de, bu yöntemin başarıya ulaşabilmesinde derslerde kullanılacak teknolojik araç-gereçleri hem nicelik hem de nitelik açısından daha etkili kullanmanın çok önemli bir yeri olduğunu düşünmekte, teyp ve videonun yanında televizyon, sinema, internet ve bilgisayara bağlı çoklu ortamların da derslerde etkin bir şekilde kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmekte ve bu şekilde öğrencilerin derslerde daha aktif duruma geçirilmelerinin mümkün olabileceğini söylemektedir (2013: 116).

2.1.3.3.4 İletişimsel yöntem

1970'lerden sonra uygulamalı dil bilimi alanındaki verilerden kaynağını alan İletişimsel Dil Öğretimi, ilkesel olarak öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri ve içinde buldukları koşulları önceleyen yöntemlerdendir; bu yönüyle 'öğrenci merkezli' yöntemlerden biri kabul edilmektedir (Durmuş, 2013).

Öğrencilerin aktif olması esas olan bu yöntemde, dil becerilerinin birlikte öğretilmesi ve eğitim ortamında araç-gereçlerden mümkün olduğunca yararlanılması istenmektedir.

Koç, bireylerin dil öğrenmesindeki asıl amacın, dilin temel işlevi olan yazılı/sözlü iletişim kurabilmek olduğunu söylemektedir (Koç, 1979'dan akt. Şahin ve Acar, 2013). Yazılı/sözlü iletişim kurulabilmesi için ise beceri alanlarından hiçbirisinin hor görülmemesi, ihmal edilmemesi gerekmektedir. Nitekim Güzel ve Barın, dil eğitimcilerinin, iletişimsel dil öğretiminin temel hedefinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin birlikte öğretilmesi olduğunu söylediklerini belirterek bu düşünceyi desteklemektedir (2013: 198-199). Gün ise, İletişimsel Yöntemle yabancılara Türkçe öğretilirken dilin temel işlevlerinden olan konuşma, dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin ön plana çıktığını söyleyerek dinleme, dinlediğini

anlama ve anladıklarından hareketle anlatma bağlamında sözlü iletişime vurgu yapmaktadır (2013: 113).

İletişimci yöntemi savunanlara göre, dilin öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemlidir. Bu yönetime göre öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarını sağlamaktır (Demirel, 2012).

Anlaşılanların, kavrananların uygulamaya konulması, yani teorik bilginin pratiğe dökülmesi noktasında ise öğrencilerin aktif katılımlarıyla gerçekleşecek etkinliklere ağırlık verilmesi yerinde olacaktır. Zira, Gün'ün de deyimiyle öğrenciler aktif öğrenenlerdir (2013: 111). Bu bağlamda, araç-gereç kullanımı büyük önem taşımaktadır. Araştırmacılar da iletişimsel yönetime göre işlenen derslerde araç-gereç kullanımına önem verilmesi üzerinde durmaktadırlar. Nitekim Demirel (2012), "İletişimci yöntem uygulanırken, her türlü öğretim araç ve gereçlerinden (Görsel araçlar, İşitsel araçlar, Görsel-İşitsel araçlar) ve de tüm öğretim tekniklerinden faydalanma yoluna gidilebilir." diyerek bu konudaki düşüncesini dile getirmektedir. Barın ise, bu yöntemin uygulanabilmesi için televizyon ve video cd'si gibi görme ve işitmeye dayalı araçlardan ve bütün öğretim tekniklerinden yararlanmak gerektiğini söylemektedir (Barın, 1992'den akt. Güzel ve Barın, 2013: 200). D. Yaylı ve D. Yaylı da, iletişimsel yöntemle işlenen derslerde ne tür ders malzemeleri yer verildiğini şöyle açıklamaktadır:

"Derslerde metne dayalı, göreve dayalı ve nesneye dayalı ders malzemeleri kullanılır. Metne dayalı malzemeler, iletişimsel ortamı sınıf ortamına taşıyabilecek nitelikte hazırlanmış ders kitaplarıdır. Göreve dayalı gereçler ise her türlü oyunlar, görev kartları, ipucu kartları, öğrenci etkileşim uygulama kitapçıkları gibi malzemelerdir. Nesneye dayalı gereçleri de gerçek yaşamdan sınıfa taşınmış nesnelere oluşturur. Bunlar; gazete ve dergiler, işaretler, ürün paketleri, haritalar, resimler, ilanlar gibi nesnelere olabilir (Yaylı ve Yaylı, 2014).".

İletişimsel yöntemde, dilin yaşam içinde kullanıldığı şekliyle kullanılması esas olup öğretimi destekleyecek araç-gereçlerin de gerçek yaşamdan örnekler oluşturacak şekilde seçilmesi düşüncesi hakimdir. Öğrencilere, amaç dili, anadil olarak konuşanların gerçek ortamda kullandıkları şekliyle anlama becerilerini geliştirmeleri için fırsat verilir (Demirel, 2012).

Öğrenciler için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinlikleri kullanılır. Materyaller günlük iletişimde kullanılan örneklerden seçilir. Bu sayede öğrencilere gerçek yaşamda kullanılan dili anlama becerilerini geliştirme fırsatı verilir (Güzel ve Barın,

2013). Bu yöntemde doğal dil kullanımına önem verildiğini söyleyen Şahin, bu amaçla öğrenene dilin kullanıldığı durum ve ortamlar kaset, video ve çeşitli iletişim araçları kullanılarak zengin öğrenme ortamlarının sağlandığını belirtmektedir (2013: 66). Larsen-Freeman ise, “Her ortamda otantik dil, dilin gerçek bağlamda kullanıldığı gibi kullanılmalı ve öğrencilere dili gerçek ortamda kullanıldığı şekilde dinleme imkânları sağlanmalıdır.” diyerek öğrencilerin dili gerçek yaşamda kullanılan şekliyle duymalarına ve bu şekilde kullanmalarına vurgu yapmaktadır (Larsen-Freeman, 2000: 126-128’den akt. Mesut Gün, 112). Durmuş da, yöntemde, dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, öğrenciye sunulan dilsel girdinin (input), ana dilli ortamda üretilmiş özgün içerikli olmasının tercih edildiğini belirterek Larsen-Freeman’ın görüşünü desteklemektedir (2013: 93-94).

2.1.3.3.5 Göreve dayalı öğretim yöntemi

İletişimsel yaklaşımın birkaç adım daha gelişmesinin bir sonucu olan görev odaklı dil öğretimi, yabancı dil öğrenenlere dil kullanımı için doğal bir ortam sağlamayı hedeflemekle birlikte bu doğal ortam içerisinde öğrencilerin, birbirlerini anlamak ve kendilerini ifade etmek için etkileşime girmelerinin dil edinimini kolaylaştıracağı düşüncesini benimsemektedir (Larsen-Freeman, 2003: 144’ten akt. Akbal, 2008: 11). ‘Görev’in bu yöntemin anahtar sözcüğü olduğunu söyleyen D. Yaylı ve D. Yaylı ise, Larsen-Freeman’ın söylemlerine benzer olarak göreve dayalı öğrenmenin, dili günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bağlam içinde sunmaya özen gösterdiğini belirtir ve bu yöntemde dilin iletişimin amacı değil aracı olduğunu ekler (2014: 22).

Bu yöntem öğrencinin gerçek hayatla ilgili bir durumda yer almasına imkan vermektedir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler gerçek hayatın farklı durumlarına maruz kalırlar ve kendilerine verilen görevleri yerine getirmek için de sözlü iletişime geçmek zorundadırlar. Görev temelli öğrenim öğrenciyi kendi mevcut seviyesinde sahip olduğu dil becerilerini kullanmasına izin verir. Öğrenciye dilin kullanımı vasıtasıyla öğrenmekte olduğu yabancı dil becerilerini geliştirme imkanını sağlar. Bu metot öğrenciye başarması için önüne bir hedef koyar ve bu şekilde öğrencinin ilgi odağını elinde bulundurur. Bunun sonucunda da dil bir araç haline gelir ve dilin kullanımı da gereklilik özelliğine kavuşmuş olur (URL8).

Ayrıca göreve dayalı öğretimde konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri verilen görevlerde bir bütün hâlinde yer alır. Bu da öğrencilerin verilen görevleri

gerçekleştirirken dört temel beceriyi bir arada kullanmalarını sağlar (Büyükikiz, 2013: 123).

2.1.3.3.6 Eklektik yöntem

Araştırmacılar tarafından eklektik, seçmeci ya da seçmeli olarak adlandırılan bu yöntem Demircan'a göre, "...bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntem..." şeklinde tanımlanmaktadır (2013). Eklektik yöntemin, "yöntemler karması" ya da "yöntem zenginliği" anlamında kullanıldığını söyleyen Apaydın ise bu yöntemi, öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır (2007). Eğitim ortamlarında kullanılabilmesi için, var olan bütün yöntemlerden haberdar olunmasını gerekli kılan bu yöntem, dil öğretiminin amaç dilde yapılması gerektiğini savunmaktadır (Güzel ve Barın, 2013: 203; Melanlıoğlu, 2013: 119). Bu da yabancılara Türkçe öğretimi alanında düşünüldüğünde farklı yöntemlerin amaca uygun olanlarının seçilip kullanılması ve yapılacak öğretimin çeviriye yer verilmeden gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Bu yöntem, öğrencileri aktif kılan, öğrencilerde dile karşı sevgi uyandıran, göze ve kulağa aynı anda hitap edebilen, sıkıcı olmayan, dramatizasyon tekniğine sıkça başvuran bir yöntemdir. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan kaset, televizyon, video, tepegöz ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araçlarından da yararlanmak bu yöntemin en önemli özelliklerinden biridir (Güzel ve Barın, 2013).

Yukarıdaki yöntemlerin hepsi, televizyon ile yarı biçimlendirilmiş (non formal) bir eğitimin gerçekleştirilmesi ve bunun sonucunda fayda görülebilmesi için önemli yöntemler olup bütün bu yöntemler, eklektik yöneme bağlı olarak amaca, hedef kitleye, hedef kitlenin ihtiyaçlarına, ilgi ve beklentilerine göre kullanılabilir.

2.1.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi

Son yıllarda önemi giderek artan beceri alanlarından biri olan dinleme için araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Dinleme, "konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği" (Demirel, 2000); "konuşan ya da sesli okuyan bir

kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi” (Özbay, 2009); “herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve lâzım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmak” (Calp, 2005); “sözsözsel iletileri duyma ve duyduklarına anlam kazandırarak tepkide bulunma” (Gürel ve Tat, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle; dikkati yoğunlaştırma, anlama ve tepkide bulunmanın dinleme için önemli olduğu ve sadece duymanın dinleme olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Çifçi (2001), “Dinleme, duymanın / işitmenin profesyonelce, belli bir maksada yönelik olarak gerçekleştirilmesidir.” diyerek dinleme ile işitme farkına dikkat çekmektedir. İşitmek ile dinlemek birbirinden çok farklıdır diyen Demirel, işitmenin isteğimizin dışında gerçekleşirken dinlemenin belli bir amaç doğrultusunda yapıldığını dile getirmektedir (2000: 36).

Dinlemede birden fazla ses içerisinde istenilen seçilmektedir; dolayısıyla dinleme, bilinçli bir faaliyettir. İşitmek, fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir. Okumanın, yazılı harflere bakmak ve onları sadece seslendirmek demek olmadığı gibi dinlemek de ses dalgalarını işitmekten öte, o dalgaların oluşturduğu anlamları algılamayı, bu anlamlar üzerinde düşünmeyi ve gerekirse hareket etmeyi gerektirir (Doğan, 2008).

İlk edinilen beceri olması dolayısıyla beceri alanları arasında ayrı bir öneme sahip olan dinleme becerisi, bir bakıma insanı hayata hazırlama görevini üstlenir. Zira insan, doğduğu andan itibaren –hatta anne karnındayken- duymaya, ardından anlamlı gördüklerini ya da anlamak istediklerini dinlemeye başlar ve böylelikle ilk söyleyeceği kelimeler için zemin oluşturur.

Yaşantımız boyunca sayısız dinleme eylemi gerçekleştiririz. IanMackay, “Dinleme Becerisi” adlı eserinde, dinlemenin yaşantımızdaki önemini anlatırken, zamanımızın çok büyük bir kısmını harcadığımız dinleme eyleminin, sahip olduğumuz en önemli becerilerimizden biri olmakla birlikte en az tanınan becerimiz olduğunu söyler (IanMackay’dan akt. Özbay, 2010: 66). Aytan da, modern hayatta dinleme becerisinin pek çok alanda kullanıldığını, dinlemenin her türlü öğrenme sürecinde ve sosyal çevrede insanın karşısına çıkan, bazen farkında olarak bazen olmayarak kullanılan bir dil becerisi olduğunu, ancak insanların etkili ve güçlü bir dil becerisi olan dinlemenin önemini tam olarak kavrayamadıklarını belirtmektedir (2011: 20).

Dinlemenin en az tanınan beceri olması ve dinlemenin öneminin tam olarak kavranamamış olması, toplumun dinleme becerisi gelişmemiş bireylerden oluşmasına neden olur. Dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin oluşturduğu toplumda, yanlış anlamalara dayalı olarak iletişim kopuklukları sıkça gözleneceğinden, bireyler arasındaki iletişimin etkililiğinden bahsetmek mümkün olmamaktadır (Okur ve Beyce, 2013).

Nitekim Maden, “Günümüzde toplumsal ortamda insanların yaşadığı sorunların özünü oluşturan iletişimsizliğin temelinde, dinleme etkinliğinin tam ve doğru şekilde gerçekleştirilememesi yatmaktadır.” diyerek toplumda yaşanan dinleme problemine ve dinleme becerisinin gelişmemiş olmasına dikkat çekmektedir (Maden, 2013: 49). Adalı (2003) ise, “Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyenin ve konuşanın sorumlulukları eşittir.” diyerek iletişim kopukluklarının yaşanmasının tek nedeninin dinleme becerisi gelişmemiş bireylerden kaynaklanmadığını düşündürmektedir.

Toplum içinde yaşanan iletişim kopukluğunun nedeni ne olursa olsun dinleme becerisinin geliştirilmesine gerekli önem verilmelidir. Çünkü insanlar zamanlarının en az yarısını başkalarını dinlemeye ayırıyor. Dinleme becerileri geliştirilerek bu zaman daha verimli bir hâle getirilebilir (Cihangir Çankaya, 2011).

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, öğrenciyi aktif kılması ve dolayısıyla kalıcılığın sağlanması bakımından materyal kullanımının önemi büyüktür. Özellikle dinleme eğitiminde, öğrencilerin yakın çevreleriyle ilgili materyaller kullanmanın öğrencilerin dinleme etkinliğine yönelik ilgi ve meraklarını tetikleyeceği düşünülmektedir (Kardaşı ve Harre, 2015). Tüzel de, öğrencilere, yaşamlarında karşılaşacakları her türlü dinleme metninin bir örneğinin eğitim yaşamlarında çeşitli etkinlikler yoluyla tanıtılması görüşündedir (2014: 22). Dinleme materyallerinin ve etkinliklerinin yaşamla iç içe olması, öğrencilerin çalışmalara istekli katılımlarını sağlayabilir. Ayrıca günlük hayatta sıkça karşılaştıkları durumları dinleme etkinliklerinin içine serpiştirilmiş biçimde gören öğrencilerde, bu becerinin gelişmesinin/gelişmemesinin kendi hayatlarına yansımaları konusunda bir farkındalık da oluşabilir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde sınıf içinde kullanılan materyaller ve yapılan etkinlikler faydalı olduğu gibi öğrencilerin ders dışında karşı karşıya kaldıkları durumlar da büyük öneme sahiptir. Nitekim Karadüz, formal ya da informal öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen dinlemedeki beceri ve başarının insanların birikimlerini, kazanımlarını, sosyal ilişkilerini oldukça etkilediğini söyleyerek

öğrencilerin ders içi ve ders dışı dinleme durumlarının kendi yaşamlarını çeşitli şekillerde olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (2010: 43). Dinleme becerisi, ister ders içi ister ders dışı aktivitelerle geliştirilmek istensin yapılması gereken şeylerden biri de amaca yönelik olarak yapılacak çalışmaların materyal çeşidini artırarak desteklenmesidir.

Bu konuyla ilgili olarak Doğan (2011), “Dinleme becerisiyle ilgili çalışmalarda sadece metinleri kullanmak bu becerinin eğitimi açısından yeterli değildir. Metinlerin yanında ve onlara ek olarak işitsel, işitsel/görsel başka eğitim materyallerinden de yararlanmak hem öğrencilerin dikkatini konuya daha çok çekmeyi hem de çalışmalardan yüksek verim almayı sağlayacaktır.” diyerek dinleme becerisinin geliştirilmesinde materyal çeşitliliğinin önemini vurgulamaktadır.

Öğretimin çeşitli materyallerle gerçekleştirilmesi, öğrenci açısından derse olan ilginin ve dikkatin artması, verimin yükselmesi gibi faydalar sağlarken öğretmen açısından da konu anlatımının kolaylaşması, zaman yönetiminin sağlanması, öğrenci kontrolünün sağlanması gibi yönlerden faydalıdır. Kısacası materyaller, içeriği daha basit ve anlaşılır hâle getirmesi, zamandan tasarruf sağlaması bakımlarından öğretimde çok faydalıdır. Yabancılara Türkçenin öğretiminde de materyaller, etkili bir öğrenme sürecinin olmazsa olmazı durumundadır (Duman, 2013).

Dinleme becerisi ile ilgili olarak verilen bütün bu bilgilerden hareketle gerek toplum içinde iletişimin sağlıklı sürdürülebilmesi gerekse sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için dinleme becerisinin üzerinde önemle durulması ve bu beceri alanının geliştirilmesi amacıyla sürekli bir arayış içinde olunmasının şart olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

2.1.4.1 Dinleme Eğitiminin Aşamaları

Dinleme eğitiminde dikkat edilmesi gereken aşamalar, gerek klasik yaklaşımda gerekse modern yaklaşımlarda temel hatlarıyla aynıdır. İnce ve Boztilki, klasik anlamda dinleme metodolojisinin “Dinleme Öncesi - Dinleme Esnası - Dinleme Sonrası” olmak üzere üç bölümden oluştuğunu söylemekte ve bu aşamaları aşağıdaki tabloyla göstermektedir:

Tablo 2. Klasik Yaklaşımında Dinleme Uygulamalarının Aşamaları (Underwood 1989'dan akt. İnce ve Boztilki, 2015: 163).

Dinleme Öncesi	Dinleme Esnası	Dinleme Sonrası
Hazırbulunuşluğu sağlamaya yönelik genel bir sözcük öğretimi	Genel bir dinlemeyi takiben bağlama ilişkin genel sorular ile pekiştirilmeli bir dinlemeyi müteakiben ayrıntılı anlamaya yönelik sorular	Yeni sözcük öğretimi ile dil yapılarına ilişkin incelemeler Dinle ve tekrar et alıştırmalarına izin veren durdur-ilerlet türünde çalışmalar

Dinleme eğitiminin aşamaları, klasik ve modern yaklaşımlarda temel hatlarıyla aynı olmasına rağmen modern yaklaşımlarda aşamaların uygulanış biçiminde birtakım farklılıklar bulunmaktadır. İnce ve Boztilki bu farklılıkları aşağıdaki tablo ile ortaya koymaktadır:

Tablo 3. Modern Yaklaşımlarda Dinleme Uygulamalarının Aşamaları (Field, 2010: 17'den akt. İnce ve Boztilki, 2015:164)

Dinleme Öncesi	Dinleme Esnası		Dinleme Sonrası
	Genel Dinleme	Pekiştirme Dinlemesi	İsteğe Bağlı
Bağlam oluşturma Pekiştirme için güdülenme yaratma Sadece kritik sözcüklerin ön öğretimini içeren etkinlikler	Bağlam ve konuşmacının tutumu üzerine genel sorular	Önceden hazırlanılmış sorularla pekiştirilmiş dinleme çalışması ve verilen cevapların kontrolü	Parçadaki dilin işlevine ilişkin etkinlikler Bağlama dayalı olarak sözcüklerin anlamını buldurmak Son dinlemede öğrencilere dinlenen parçanın yazılı olarak verilerek detaylı kontrollerinin sağlanması

Yarı biçimlendirilmiş olarak yapılan ve televizyon programlarının dinleme becerisine etkisi üzerinde durulan bu çalışma, televizyon programlarının önceden hangi konuyu ele alacağı bilinemeyeceği ve dolayısıyla dinleme öncesinde ve esnasında kullanılmak üzere önceden sorular hazırlanamayacağı için dinleme sonrası uygulamalar ile gerçekleştirilmiştir.

Televizyonun işleyiş biçimi gereği, izleyicisine/dinleyicisine programları tekrar tekrar dinleme/izleme imkânı sunmaması da çalışmanın dinleme sonrası etkinlikler ile gerçekleştirilmesini gerekli kılmıştır.

Modern yaklaşımlarda dinleme uygulamalarının son aşamasında yer alan “Son dinlemede öğrencilere dinlenen parçanın yazılı olarak verilerek detaylı kontrollerinin sağlanması” ifadesiyle paralel olarak dinlenen/izlenenlere alt yazı eklenmesi düşünülebilir. Bunun bir gereği olarak bu çalışmada televizyon programlarına alt yazı eklenmiş olup “Kasıtlı olmayan bir dinlemeden en fazla nasıl verim alınabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Dinleyicisine/izleyicisine sadece bir defa dinleme/izleme imkânı veren televizyon programlarına eklenen alt yazılar ile akılda kalıcılık ve hatırlanabilirliğin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Bu noktada, televizyonu non formal hâle getirip orada öğrencinin izlediği televizyon programının ardından bir etkinlik yapma gereği de önem kazanmaktadır. Nitekim İnce ve Boztilki, “Bilginin yeniden kullanılabilmesi ve dinleme esnasında elde edilen dilsel yapıların tekrar edilebilmesi için gerekli bir aşamadır.” diyerek dinleme sonrası etkinlik yapmanın gerekliliği üzerinde durmakta ve şu örneği vermektedir:

“Söz gelimi, öğrencilere yemek tarifi ile ilgili bir metin dinlettikten sonra yapılacak dinleme sonrası çalışmalarda öğrenciye yemekte bulunan malzemelerin tarife hangi sıra ile girdiğini sormak ya da öğrencilerin kendi kültürlerinden benzer bir yemek tarifini vermelerini istemek şeklinde birtakım yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir (2016)”

Bu tür yönlendirmeleri yapmak son derece dikkat gerektirdiği ve öğrencilerin bu türden etkinliklerde kendilerinden de bir şeyler bulabileceği düşünüldüğünden, ayrıca dinlenenin hatırlanıp hatırlanamadığının ölçülmesi bakımından çalışmada yemek programına da yer verilmiştir.

Field’e göre, özellikle tekrara dayalı durdur-oyun etkinliklerinin yerine dilin değişik işlevlerini içeren ve insanların etkileşimlerinin ortaya konduğu basılı dinleme materyalleri öne çıkmıştır (Field, 2010’dan akt. İnce ve Boztilki, 2016). İzleyicilerin yemek programlarını programa herhangi bir müdahalede bulunmadan izlemesi ve

program esnasında ya da sonrasında konuşmacının yönergelerini takip edebilmesi, Field'in bu görüşüne paralel olarak yemek programları ve bu türden programların dinleme eğitimine entegrasyonunun sağlanması faydalı olacaktır.

2.1.4.2 Dinleme Türleri

Dinleme türleri ile ilgili olarak farklı araştırmacıların farklı sınıflandırmalarda buldukları görülmektedir. Galvin'in dinleme becerisini amaçlara göre sınıflandırmış şekli, sayfa 30'da yer almaktadır.

Tablo 4. Amaçlara Göre Dinleme Becerisi (Galvin, 1983'ten akt. Rost, 1990: 11)

Dinleme Çeşidi	Genel Amaç
İşlemsel Dinleme	Yeni bilgi öğrenme
Etkileşimsel Dinleme	Mesajın bireysel bileşenlerini tanıma
Eleştirel Dinleme	Değerlendirme, muhakeme ve kanıt
Estetik Dinleme	Olayın tesadüfi veya bütünsel yönlerini değerlendirme

Kingen (2000) ise dinleme türleri hakkında şunları söylemektedir:

Ayırt Edici Dinleme: Görsel ve işitsel uyarıcıyı ayırt etmek için yapılan dinlemedir. Konuşma seslerini, müzik tonlarını, çevreden gelen olağan/alışılmış sesleri, sözlü iletişime eşlik eden sözsüz iletişim unsurlarını ayırt etmek, birden çok anlamı olan kelimeleri tanımak, karşılaştırma gücü ve karar verme için ayırt edici dinleme yapılır.

Empatik Dinleme: Yargılamadan ve empati kurarak dinlemedir. Öğüt vermeden dinleme yapılır. Kişi, yardım istediğini söylese bile öğüt vermemenin gerekliliğini bilmek gerekir. Bu dinleme türünde, etkili bir şekilde durumu sorgulama esastır.

Kapsamlı (Ayrıntılı) Dinleme: Bir mesajı, eleştirel yargıda bulunmaksızın anlamak için dinlemedir. Daha önceden bilinen bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmak, gerçek bilgi ile dinleyicinin çıkarımda bulunmasıyla elde edilen bilgiyi ayırt etmek, ana fikir, yardımcı fikirler ve örnekleri ayırt etmek için yapılan dinlemeye ek olarak sebep-sonuç ilişkisi kurmak ve birbir çeşit anlamlı ilişkiler kurmak için yapılan dinleme türüdür.

Eleştirel Dinleme: Sadece anlamak için değil, incelemek, değerlendirmek veya yargılamak için yapılan dinlemedir. Eleştirel dinleme; hatalı ve mantıksız tartışmaları saptamak, sözlerin ne tür anlamlar içerdiğinin farkına varmak (klişe, önyargı, bilinçsiz düşünceler vb.),

yargılamak için uygun ölçütler geliştirmek ve konuşanın güvenilirliğine karar vermek gibi amaçlar için yapılır.

Estetik Dinleme: Eğlence ve keyif almak için yapılan dinlemedir. Diyalog konuşmalarından karakter yorumlamak, konuşanın ses özellikleri ve fiziksel hareketlerinin dinleyiciye, dinleyicinin kendi tepkilerinin izleyiciye etkilerini tanımak estetik dinleme kapsamında değerlendirilmektedir. Müzik dinleme, okunan bir şiiri dinleme, masal ve hikâye dinleme estetik dinlemeye örnek verilebilir.

Akyol ise, dinleme türlerini aşağıdaki tablo ile göstermektedir:

Tablo 5. Akyol'a Göre Dinleme Türleri (Akyol, 2014: 4)

DİNLEME TÜRLERİ			
1. Aktif Dinleme	2. Stratejik Dinleme	3. Diyalog ve Sunuya Dayalı Dinleme	4. Amaçlı Dinleme
			a. Bilgi Edinici (Gerçekleri öğrenme)
			b. Yorumlayıcı (İlişkileri algılama)
			c. Eleştirel (Fikirleri formüleleştirme, yargıya ulaşma)
			d. Estetik (Mesajla bütünleşme)

Özbay da dinleme türleri ile ilgili olarak şu şekilde bir sınıflamaya gitmiştir:

- Ayrıştırıcı dinleme; sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmek amacıyla yapılan dinleme
- İletişimsel dinleme; insanların günlük hayatta birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları dinleme türü
- Estetik dinleme; eğlenme, hoşça vakit geçirme ya da zevk için bir okuyucu ya da konuşmacıyı dinlerken kullanılan dinleme türü
- Bilgi için dinleme; herhangi bir derste, tartışmada, konuşmada anlatılmak istenenleri kavrayıp daha sonra hatırlamak ve kullanmak amacıyla yapılan dinleme (Cramer, 2004'ten akt. Özbay, 2010).
- Eleştirel dinleme; dinlenenlerin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan dinleme türüdür (2010).

Galvin, Kingen, Akyol ve Özbay'ın dinleme türleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek "Davetsiz Misafir, Maceracı, Gezelim Görelim, Gezelim Tozalım,

Yeşil Elma, Seksenler, Süt Kardeşler, Evim Sensin, Behzat Ç. Adını Kalbime Gömdüm, Son Hava Bükücü Avatar, Vizonte” isimli TV programları, dizi ve sinema filmlerinin kullanılmasıyla yapılan çalışmada yer alan dinleme türleri belirlenmiştir. Dinleme türlerinin belirlenmesi için çalışmada yer alan tüm programlar tekrar izlenmiş ve programlardaki dinleme türleri tespit edilmiş olup ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tablo ile gösterilmiştir:

Tablo 6. Alt Yazılı ve Alt Yazısız TV Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme ve Anlama Başarıları Üzerindeki Etkisi İsimli Çalışmada Yer Alan Dinleme Türleri

TV Programı-Film	Dinleme Türleri				
	Bilgi İçin Dinleme	Estetik Dinleme	Kapsamlı (Ayrıntılı) Dinleme	Ayrıştırıcı Dinleme	Ayırt Edici Dinleme
Davetsiz Misafir	Var	Var	Yok	Var	Yok
Maceracı	Var	Var	Var	Var	Yok
Gezelim Görelim	Var	Var	Var	Yok	Yok
Gezelim Tozalım	Var	Var	Var	Yok	Yok
Yeşil elma	Var	Var	Yok	Var	Yok
Seksenler	Var	Var	Yok	Var	Yok
Süt Kardeşler	Var	Var	Yok	Var	Var
Evim Sensin	Var	Var	Yok	Var	Var
Behzat Ç. Adını Kalbime Gömdüm	Var	Var	Yok	Var	Yok
Son Hava Bükücü Avatar	Var	Var	Yok	Var	Yok
Vizonte	Var	Var	Yok	Var	Yok

2.1.4.3 Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Dinleme Becerisi

“Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde, öğrenciyi merkezde tutan eylem odaklı yaklaşım benimsenmektedir. Springer’in, “Eylem kavramı bizi öğrenimi sosyal bir eylem; öğreneni de sosyal aktör olarak düşünmeye sevk ediyor (Springer, 2009’dan akt. Delibaş, 2013).” ifadesi son yıllarda önemi git gide artan öğrenciyi temel alan ve aktif tutan eğitim anlayışlarının önemini gözler önüne seren ve AOBM’de eylem odaklı yaklaşımın benimsenme nedenine ışık tutan bir nitelik taşımaktadır. Meyer (1997) eylem odaklı yaklaşımın amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- "eylem odaklı öğretim ders sürecinde olabildiğince çok duyunun etkin kılınmasını amaçlar,"
- "eylem odaklı öğretim zihinsel katılım ile sınırlı değildir, el becerisi ve bedensel etkinlikler gibi fiziksel çalışmayı da ders sürecinin bir parçası olarak görür,"
- "eylem odaklı öğretim, bireylerin temel özelliklerinden birisinin merak olduğundan hareketle, bireyin meraklarını ve araştırma heveslerini gözetir,"
- "eylem odaklı öğretim, okulu toplumsal çevreden soyutlamadan ele alır,"
- "eylem odaklı öğretim, öğrenmenin bütüncül, yani akıl-ruh-beden bütünlüğü içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini savunur." (Meyer, 1997: 403’ten akt. Sayınsoy Özunal, 2004).

Eylem odaklı yaklaşıma ilişkin Meyer’in belirtmiş olduğu bu amaçlar, dil ile ilgili etkinliklerin bu amaçları kapsayıcı şekilde yapılmasına kapı aralamaktadır. Nitekim alt yazılı-alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma ve araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan etkinlikler; televizyon programının dinlenmesi/izlenmesi ile dinleme/izleme becerisi, alt yazılı televizyon programlarının izlenmesi ile dinleme/izleme ve okuma becerileri, izlenen programlarla ilgili etkinlik sorularının cevaplanması ile de yazma becerisini etkin kılar niteliktedir. Ayrıca yemek programı, gezi programı, dizi/film ve sinema gibi farklı türlerdeki programların öğrencilerin hayal güçlerine hitap ettiği ve bu programlarla ilgili hazırlanan etkinliklerin cevaplanması ile öğrencilerin zihinsel katılımının yanında fiziksel olarak da aktif olduğu söylenebilir. Tüm bu yönleriyle çalışma, eylem odaklı yaklaşımın izlerini taşımaktadır.

Eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği AOBM’de, dinleme becerisi, “Alımlama Faaliyetleri ve Stratejileri” başlığı altında şu şekilde yer almaktadır:

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

- Kamu duyurusu (bilgi, yönerge, uyarılar, vs.) dinlemek

- Medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek
- Canlı bir izleyici kitlesinin (tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde konuşma, eğlenceler, vs.) üyesi olarak dinlemek
- Kulak misafiri olunan konuşmaları, vs. dinlemek (AOBM, t.y.)

Yukarıda ifade edilen dinleme faaliyetlerinden “medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek” ve “kulak misafiri olunan konuşmaları dinlemek”, televizyon programlarını ele alan bu çalışmanın birer parçası konumundadır. Medya araçlarından biri olan ve hayatımızdaki yerini günden güne sağlamlaştıran televizyonun gerek dinleyiciler/izleyiciler tarafından istemli bir şekilde dinlenmesi/izlenmesi gerekse çeşitli ortamlarda maruz kalınan bir araç olması, “Televizyondan yabancı dil öğretiminde nasıl faydalanılabilir?” sorusunu öne çıkarmıştır. Alt yazılı-alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma, bu sorunun bir cevabı niteliğindedir. AOBM’ye göre yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme sebepleri şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

Her vakada kullanıcı aşağıdaki sebepler için dinliyor olabilir:

- Ana fikir
- Belirli bilgi
- Ayrıntılı anlama
- Akıl yürütme, vs.

Çalışma kapsamında hazırlanan etkinliklerde yukarıda belirtilen dinleme sebeplerine yönelik sorular mevcuttur. Bu durum yapılan araştırmanın dinleme sebepleri yönünden AOBM ile uyumunun bir göstergesidir.

Dinleme sebeplerinin belirtildiği AOBM’de dinleme faaliyetleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmış ve sınıflandırılan dinleme faaliyetleri için de tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

- Genel işitsel anlama
- Anadili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama
- Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme
- Duyuru ve yönerge dinleme
- İşitsel medya ve kayıtları dinleme (AOBM, t.y.)

AOBM’de yer alan “Küresel Ölçek (Bütüncül Basamak), Özdeğerlendirme Ölçeği ve Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri”ne bakıldığında, B1 seviyesine ilişkin dinleme becerisiyle ilgili şu açıklamaların yer aldığı görülmektedir:

Tablo 7. AOBM’de Yer Alan “Küresel Ölçek (Bütüncül Basamak), Özdeğerlendirme Ölçeği ve Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri”ne Göre B1 Seviyesine İlişkin Dinleme Becerisi Açıklamaları (AOBM, t.y., 22-23-27)

Küresel Ölçek (Bütüncül Basamak)	Özdeğerlendirme Ölçeği	Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri
Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatılabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.	Açık ve uygun bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik konular söz konusuysa, temel öğeleri anlayabilirim. Göreceli olarak yavaş ve tane tane konuşulması durumunda güncel olaylar ve kişisel veya mesleki olarak ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayınının özünü anlayabilirim.	Bildik ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularda baş başa sürdürülen bir konuşmayı yüreklendirebilir, destekleyebilir ve sonlandırabilir. Karşılıklı anlaşılmayı doğrulamak için birisinin söylediğini ya da bir bölümünü yineleyebilir.

Alt yazılı-alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada örneklem olarak seçilmiş olan B1 seviyesindeki öğrencilerin, Tablo 7’de bahsi geçen bilimsel performansları gerçekleştirme gerekmektedir.

2.1.5 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal

Öğretimin etkililiğinin sağlanabilmesi için başvurulacak ve takip edilecek çeşitli yollar bulunmaktadır. Bu yollardan birisi de öğretimin, konuya ve amaca uygun çeşitli materyallerle desteklenerek gerçekleştirilmesidir. Ancak her zaman konuya ve

amaca uygun materyaller halihazırda bulunmayabilir. Bu durumda ise “tasarım” kavramı ön plana çıkmakta ve yeni materyaller tasarlamak gerekmektedir.

Murat Nuhoglu, Özsoy ve Aydın ise, materyal tasarımının, geçerli ve önceden kestirilebilen bir öğretim için, hem materyallerin hem de görsel ve işitsel unsurların öğretim hedefine yönelik olarak seçimi, üretimi, kullanımı ve bunlardan etkili şekilde yararlanılması olarak ifade edilebileceğini söylemektedir (Murat Nuhoglu, Özsoy ve Aydın, 2014: 10). Ancak tasarım, sadece bilgi ile sınırlı olmayıp belli bir konuda yapılması gerekenlerin belli bir plan çerçevesinde uygulanması aşamasında kullanılacak araç-gereçlerin oluşturulması, düzenlenmesi ve geliştirilmesi ile de ilgilidir ve konuya ve öğretimin amacına uygun materyal bulma güçlüğü yaşandığında uygun materyali tasarlamak oldukça önemlidir. Çünkü konuya uygun materyallerin kullanımı, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak ve öğrenilenleri pekiştirecektir. Nitekim Kırksekiz (2014), “Öğrenme ortamlarını zenginleştirmek için kullanılan öğretim materyalleri öğrenenlerin konuyu basit, sade ve anlaşılabilir şekilde anlamalarına katkı sağlar. Soyut kavramların somutlaştırılabilmesini kolaylaştırır ve bilginin kalıcılığının arttırılmasını sağlar.” diyerek materyal kullanımının önemine dikkat çekmektedir.

Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel, dersin amaçlarına uygun, görsel, renkli ve etkili materyal kullanımının, öğrenciyi bilişsel, duyuşsal, duygusal, davranışsal ve sosyal açılardan destekleyeceğini ve yabancı dil eğitimini daha canlı, kalıcı ve etkili kılacağını söylemektedir (Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel, 2015: 1055). Yılmaz (2008) ise materyallerin dil öğretimine olan etkisini şu örnekle göstermektedir: “Örneğin bir öğrencinin günlük hayatının anlatıldığı bir metin, bir video filmi, hedef kültürün meşhur bir sporcusunun resminden hareketle spor konusunu ele alan yazılı ve görsel malzemeler, şehir hayatı, sosyal yaşam yerlerinden görüntülerin yer aldığı resimler, belgesel türü materyaller hem öğrenciyi somut bir dünya ile karşı karşıya getirecek hem de onların ilgi dünyalarına yönelik konular işlendiği için derse olan ilgiyi arttıracaktır.”

2.1.5.1 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Tasarlanırken Dikkat Edilecek Hususlar

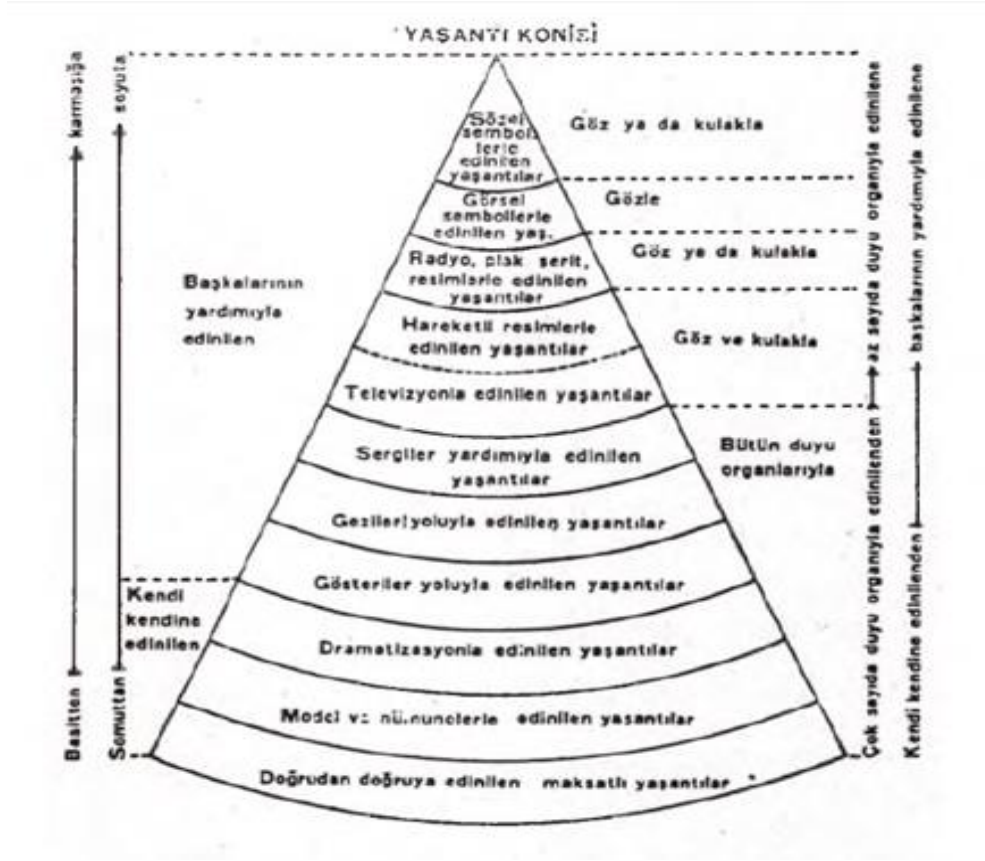
Yabancı dil öğretiminin kaliteli olarak gerçekleştirilebilmesi ve yapılan öğretimden verim alınabilmesi için sadece ders kitaplarına bağlı kalınmaması, farklı araç-

gereçlerden de yararlanması gerekmektedir. Diğer disiplinlerin öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de araç-gereçler öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. İyi tasarlanmış öğretim materyalleri öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi artırır (Şahin, 2013). Ancak öğretim sürecinin verimli olabilmesi ve öğrenmenin artırılabilmesi için iyi tasarlanmış öğretim materyallerinin nasıl olması gerektiği, dolayısıyla materyal tasarlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmakta fayda vardır. Şahin, öğretim materyallerinin seçimi ve hazırlanmasında;

- Öğretim materyallerinin belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak özellikler taşıması,
- Öğrencilerin fizyolojik ve bilişsel gelişimlerine uygun olması,
- Sade ve anlaşılır olması,
- Kullanımı kolay olması (hem öğretmenin hem de öğrencinin kolaylıkla kullanabileceği bir materyal olması),
- Gerçek durumları yansıtır olması, öğrencilere alıştırmaya ve uygulama olanağı sağlaması,
- Elde edilmesi kolay ve ucuz olması gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemektedir (2013).

Doğru tasarlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye yön verici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, araştırmaya yönlendirici ve öğrenme sürecini kısaltıcı özellikler taşıması gerektiği gibi öğrenciye iletilmek istenen bilgiyi de tam, doğru ve anlaşılır bir şekilde iletmesi gereklidir (Vural, 2004).

Amaca yönelik olarak tasarlanmış ve geliştirilmiş öğretim materyalleri ve bunların etkin kullanımı, etkili öğretimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Öğretimin her kademesinde öğrencileri derse motive etmenin ve kolay anlaşılabilirliği sağlamanın yolu, birden fazla duyu organına hitap eden eğitim araçlarını kullanmaktır (Vural, 2004). Öğretim, ne kadar çok duyu organına hitap edilerek gerçekleştirilirse öğretilenlerin anlaşılabilirliği da o ölçüde artacaktır. Çilenti bu durumu, Dale'den adapte ettiği yaşantı konisi ile gözler önüne sermektedir:



Şekil 2. Dale'nin yaşantı konisi (1979: 51)

2.1.5.2 Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Materyaller

Görsel materyaller sözel bilgileri tanımlamak, açıklığa kavuşturmak veya desteklemek amacıyla kullanılır. Birçok araştırma görsel mesajların öğrenme üzerinde etkili olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu mesajların öğretimde etkililiği, yerinde ve uygun kullanımına bağlıdır (Yalın, 2000).

Görsel materyallerde olduğu gibi işitsel materyallerin de öğrenme üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bununla ilgili olarak Vural, görme ve işitmenin öğrenme üzerinde en fazla etkiye sahip olan duyu organları olduğunu, öğretim materyallerini geliştirirken mümkün olduğunca görsel ve işitsel unsurlara ağırlık verilmesi gerektiğini, öğretim materyalleri ne kadar çok duyu organına hitap ederse bilginin iletimini ve işlenişini o kadar kolaylaştıracağını söylemektedir (2004: 54). Dolayısıyla çeşitli duyu organlarına hitap edecek biçimde hazırlanan veya bu doğrultuda seçilen öğretim materyalleri ile işlenen derslerin, öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturacağını söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek işlenen dersler, öğrencilerin derse katılımını sağlamada önemli yer tutmaktadır. Nitekim Aktaş ve İşigüzel (2013), “Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha dikkat çekici olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse yönlendirmektedir” diyerek bu fikri desteklemektedir. Görsel ve işitsel araçların derslerde kullanılmasının, öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artıracığını, derste daha canlı bir atmosfer yaratacağını söyleyen Küçükahmet, ayrıca öğretmene zaman tasarrufu sağlamakla birlikte öğretmenin yükünü de hafifleteceğini belirtmektedir (2003: 109).

Hem öğrenci açısından hem de dersin etkili ve kalıcı biçimde öğrenilmesini sağlamak durumunda olan öğretmen açısından çeşitli faydaları bulunan görsel ve işitsel araçlar, teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli değişmektedir. Yabancı dil öğretiminde çoklu öğrenme ortamı sağlayan internet kullanımı (görsel, işitsel ve uygulama), projeksiyon aleti, televizyon, video, filmler, kasetçalar, CD, radyo gibi teknoloji ürünlerinden öğretim materyali olarak yararlanılabilir (Şahin, 2013).

Bu araçların öğretim ve öğrenim sürecini hızlandırması yönünden dil öğretiminde çok önemli bir işleve sahip olduğunu söyleyen Özdemir görsel ve işitsel materyallerin niteliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

“İşitsel-görsel nitelikli ders malzemeleri, özgün ve dil bakımından doğal olma niteliklerini taşımalarının yanı sıra, sınıf içindeki uygulamalara ve etkileşime de imkân verebilmelidir. Aynı zamanda, bu ders malzemelerindeki sunumlar, ders saati uzunluğu ve öğrencilerin odaklanma süresinin sınırları açısından, elverişli olmalıdır. Sınıfta, uzun süreli görsel malzemelerin izlenmesi sırasında, öğrencilerin odaklanması zayıflayacak, almaları ve saklamaları beklenen bilgi miktarında bir düşüş gözlenecektir. Bu yüzden, yabancılara Türkçe öğretiminde, sınıf içinde kullanılması amacıyla hazırlanacak görsel malzemelerin söz konusu pedagojik ölçütlere uygun olmasına dikkat edilmelidir. Yukarıda açıklamaya çalıştığımız özelliklere göre hazırlanmış videoların öğrencilerin dil düzeylerine uygun sınıflarda kullanımı, eğitim-öğretim açısından, arzu edilen sınıf içi ortamın oluşmasına imkân verecektir. Bu tür malzemeler, Türkçe derslerinde, dilsel ve kültürel bilgi açısından, zengin bir öğrenme ortamı oluşmasına yardımcı olur. (2013).”

Öğrenme ortamına sağladığı katkılar sebebiyle görsel ve işitsel materyaller, yabancı dil öğretiminin vazgeçilemez bir parçası olarak düşünülebilir. Görsel ve işitsel materyallerin yabancı dil öğretiminde işe koşulması, değerlendirilmesi ve bu materyallerle eğitimin desteklenmesi, yabancı dil öğrenimi üzerinde olumlu etkiler oluşturacaktır.

2.1.5.3 Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Materyaller Hazırlanırken Yapılması Gereken Planlama

Yabancı dil öğretiminde materyaller hazırlanırken belli bir plana göre hareket edilmesinin gerekliliği göz ardı edilemez. Nitekim İnce ve Boztilki de dinleme etkinliklerine ilişkin amaca uygun bir planlama yapmanın gerekliliği üzerinde durmakta ve bu planlamanın kabaca dört aşamadan oluştuğunu söylemektedir:

- Dinleme materyalinin seçimi
- Seçilen materyale ilişkin bir öğretim modelinin belirlenmesi
- Modeli çalıştıracak stratejilerin belirlenmesi
- Dinleme becerisini diğer beceri alanları ile buluşturacak etkinliklerin planlanması (İnce ve Boztilki, 2016)

Bu plana göre ilk aşamayı materyallerin seçimi oluşturmaktadır. Görsel-işitsel materyalleri seçerken öncelikle yapılması gereken şey, seçilecek materyallerin motivasyon sağlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmesi ve bu materyallerin amaca ve hedef kitleye uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Bunların belirlenmesinde, yapılacak öğretim sonunda öğrencilerin hangi davranışları kazanacağı ve grubun seviyesi dikkate alınmalıdır. Temel seviyede bulunan öğrenci grubunda uzun cümle, eksilteli cümle ve devrik cümlelerin sıkça yer aldığı materyallerin kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgilerini dağıtacağı ve kendilerine olan güvenlerini kıracağı gibi yabancı dil öğrenme isteklerini de zedeleyebilir. İleri seviyedeki öğrenci grubunda ise öğretimin çok kısa ve basit yapıdaki cümlelerin yer aldığı materyallerle gerçekleştirilmesi, öğrencileri dersten soğutabilir. Görsel-işitsel materyallerin seçiminde bu tür durumlara özen gösterilmemesi, hem göze hem kulağa hitap ederek kaliteli bir öğretimin gerçekleşmesine hizmet edecek olan materyallerin zaman ve enerji kaybının yaşanmasına neden olacağı söylenebilir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde kullanılacak görsel ve işitsel materyaller seçilirken özgün metinlere yer verilmesi ve Avrupa dil portfolyosuna uygun metinler seçilmesi de son derece önemlidir. Nitekim İnce ve Boztilki de aşağıdaki sözleriyle konunun önemine dikkat çekmektedir:

Dinleme materyallerinin seçiminde göz ardı edilmemesi gereken bir diğer nokta ise mümkün olduğunca özgün *metinlere* yer verilmesinin gerekliliğidir. Avrupa dil portfolyosuna göre altı çizilen alanları (kişisel alan, kamusal alan, eğitim alanı ve mesleki alan) kapsayacak türde - karikatür, fotoğraf, reklam videoları, ilanlar, haber programları vb.- metinlerin seçilmesi gerekir. Böylece öğrencilerin farklı dinleme amaçlarına uygun (bilgi edinme, eğlenme, öğrenme vb.) değişik etkinlik türleri ile karşılaşması sağlanabilir (2016).

Planlamanın ikinci aşamasında seçilen materyale ilişkin bir öğretim modelinin belirlenmesi yer almaktadır. İnce ve Boztilki, öğrencilerin katılacakları dinleme etkinliklerinde hangi aşamada hangi tipte sorular sorulacağı ya da görevler verileceği, seviyelere göre görevlerin nasıl belirleneceği ve bu görevlerin nasıl yerine getirileceğinin modelin sağlıklı oluşturulması açısından önemli olduğunu söylemektedir (2016: 170). Buradan hareketle, dinleme etkinliklerinde olduğu gibi görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı dinleme/izleme etkinliklerinde de İnce ve Boztilki'nin yukarıda belirtmiş oldukları maddelerin dikkate alınmasıyla oluşturulan öğretim modeline göre işlenen derslerin ve yapılan etkinliklerin, derslerin düzenli, planlı, programlı bir şekilde işlenmesini sağlayacağı öngörülmektedir.

Materyallerin hazırlanmasında yapılması gerekli olan planlamanın üçüncü aşaması ise modele uygun bir -ya da birkaç- stratejinin belirlenmesidir (İnce ve Boztilki, 2016). Yapılacak etkinliklere ilişkin stratejinin belirlenmesi için de ne tür etkinliklerin kullanıldığı önem taşımaktadır.

Planlamanın son aşaması, etkinliklerin planlanması aşamasıdır. Bu aşamada yapılması gereken, görsel-işitsel materyallerle diğer bir deyişle dinleme ve izlemeye dayalı olan materyallerle yapılan etkinliklerin diğer beceri alanlarıyla buluşturulması ve dinleme/izleme becerisini diğer beceri alanlarıyla birleştirecek şekilde etkinliklerin planlanmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda dinleme becerisini; okuma, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirmek gerekmektedir. Örneğin, bir TV programını alt yazılı olarak izleyen bir öğrenciye yöneltilen sorulardan hareketle izlediği programla ilgili konuşmasını ve yazmasını istersek dinleme becerisi ile konuşma ve yazma becerilerini birleştirmiş oluruz. Ayrıca öğrencinin TV programını alt yazılı olarak izlemesi, dinlediklerini okuyarak takip etmesini ve dolayısıyla dinleme ve okuma becerisinin de birleşmesini sağlayacaktır.

2.1.5.4 Yabancı Dil Öğretiminde Televizyonun Önemi

Televizyon veya kısaca TV, bir vericiden elektromanyetik dalga hâlinde yayınlanan görüntü ve seslerin, ekranlı ve hoparlörlü elektronik alıcılar sayesinde yeniden görüntü ve sese çevrilmesini sağlayan haberleşme sistemidir. Aynı zamanda kitle iletişim aracı da olan televizyon, yayınlanan görüntü ve sesleri alıcıya ulaştıran elektronik cihaz sistemidir (URL10).

Bu sistem, kitle iletişim aracı olma özelliği ile aynı anda pek çok kişiye hitap edebilmekte ve dolayısıyla da hitap ettiği kişileri etkileyebilme gücüne sahiptir. Televizyon günümüzün en önemli kitle iletişim araçları arasında yerini almış ve belirli bir toplumsal grubu da aşarak evrensel bir toplumsallaştırma aracı haline gelmiştir (Işık 2007'den akt. Özarslan ve Nisan, 2011). Yaygın olarak kullanılan bir kitle iletişim aracı olan ve haberdar olmak, boş vakitleri değerlendirmek gibi amaçlarla kullanılan televizyon, Mutlu'ya göre (1991); insanın zaman ve mekân sınırlılıklarıyla çizili gündelik yaşam deneyiminin sınırlarını geliştiren, geliştirmekle de kalmayıp, bu deneyimin nitel ve nicel örüntüsünde önemli değişikliklere yol açan bir teknolojik olanaktır (Mutlu'dan akt. Kocadaş, 2005).

Uğurlu, televizyonun insanı her bakımdan yönlendiren bir araç olduğunu, bireylerin tutum ve davranışlarında farklılıklara neden olduğunu ve bunun sonucunda da toplumun etkilendiğini dile getirmektedir (2005: 193). Erjem ve Çağlayandereli (2006) de “Görsel ve işitsel medyanın önemli bir formu olan televizyon günümüzde hemen her evde yer almakta ve herkesi farklı biçimlerde ve düzeylerde” diyerek bu görüşü desteklemektedir etkilemektedir. Koçak ise, konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“Televizyonun, insanların günlük yaşamlarında oldukça etkili ve baskın bir konumu olduğu ortadadır. Oturma odalarının düzenlenmesinden, sohbet konularına, haz algılarına, geleceğe bakış açısına, çocuklarına davranış tarzına ve insanların yaşadığı dünyayı keşfetmelerine kadar televizyonun etkisini gözlemlemek mümkündür (2001)”.

Televizyon insanın günlük yaşamı içine o kadar çok girmiştir ki, insanların yaşam biçimlerinin kültürlerinin ve sosyal davranışlarının gelişiminde ve şekillenmesinde büyük bir dönüşüme yol açmıştır (Esslin, 1991'den akt. Koçak, 2001). Bu durumda, televizyonun insanlara model olan bir araç olmasının etkisi de bulunmaktadır. Çünkü televizyon, “Sosyal öğrenme kuramı” içerisinde tanımlanan “model alma yoluyla öğrenme” davranışı açısından önemli bir medyadır (Şentürk ve Turğut, 2011).

Nitekim Giddens, “Medyanın önemli bir formu olan televizyon bireylerin davranışlarını şekillendirme, onlara çeşitli konularda model sunma, bilgi ve bilinç sağlama gibi konularda en çok dikkati çeken bir iletişim aracıdır” diyerek televizyonun model olma yönünün üzerinde durmaktadır (Giddens, 2000'den akt. Özkan, 2013).

Yapılan bu açıklamalar, bir medya unsuru olan televizyonun kişileri etkileme yönünü ve gücünü açıkça gözler önüne sermektedir.

Kitleleri etkileme bakımından geniş bir yelpazesi bulunan televizyondan, dil öğretimi ve kültür aktarımı alanlarında da faydalanılabilir. Nitekim Uslu Üstten (2014: 1511), televizyonun görsel ve işitsel bir iletişim aracı olarak dil öğretiminde etkili bir yere sahip olduğunu söyleyerek; Cılızoğlu (2011: 92-93) ise topluma görsel ve işitsel biçimde ulaşması nedeniyle en etkin kitle iletişim aracı olarak kabul edilebilecek televizyonun, çeşitli ürünler aracılığı ile kültürel değerlerin kitlelere hızlı ve eş zamanlı ulaşması, toplumda konu ile ilgili ortak algının hızlı ve benzer oluşumuna da aracılık edebileceğini belirterek dil öğretimi ve kültür aktarımı konusunda televizyondan yararlanılabileceği görüşünü desteklemektedirler. Koçak da televizyonun, bir toplumun kuşaktan kuşağa taşınan hangi öğelerinin yaşamını sürdüreceğini, hangi öğelerinin değiştirileceğini ya da dışlanacağını izleyicilere aktardığını söyleyerek araştırmacıların görüşlerini desteklemektedir (2001: 28).

Barın, “Dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarılması gerekmektedir. Aksi takdirde yabancı dil öğretimi eksik kalır. Çünkü dil, kültürün aynası ve aktarıcısı durumundadır. Yabancılara Türkçe öğretirken kültür unsurlarına yer vererek onların dilin içine girmelerini sağlamak, sosyal ilişkilere yer vermek ve öğrendiklerini sıkça tekrarlatmak gerekir.” diyerek dil öğretimi ile kültür aktarımı arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulamaktadır (Barın 1994’ten akt. Göde ve Türkan, 2013).

Kültürel öğelerin yansıtılmasında, filmlerin yabancılara Türkçe öğretiminin önemli materyallerinden olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Türk filmi, gerçek dil çevresi yaratır ve öğrencilere yeterince dinleme pratiği yapmaları için mükemmel fırsatlar sunar. Türkçe bir film -aktörlerin ya da karakterlerin jest ve mimikleriyle, tavırlarıyla ve en önemlisi, Türkçenin çekiciliğini en üst düzeyde yansıtan mecazı ve özlü ifadeleriyle birlikte- doğal iletişim çevresine sahiptir. Türk filmlerinde yer alan bu tür ifadelerle öğrencilerin günlük yaşamda konuşulan Türkçeye aşinalığı daha çok artacaktır (İşcan, 2011).

Filmlerin her biri birer video olarak düşünülecek olursa filmler ile videolar arasında sıkı bir bağ olduğu açıktır. Tıpkı filmler gibi videolar da gerçek yaşamdan izler taşır ve farklı ortamlarda dil kullanımının nasıl olduğunu gözler önüne serer.

Videolar sayesinde öğrenciler, gerçek dil öğelerini gerçek bir sahnede görerek, öğrenilen konuları belli bir kapsam içinde oturarak, dilin doğasından gelen güçlüklerin üstesinden gelirler. Videonun, anadilden işe karışarak öğrenciyi olumsuz etkileyen nedenleri bile giderebileceği söylenebilir, çünkü konular bir içerik içinde öğrenilirler. Böylece, video

görsel etken cazibesıyla, öğrencileri konulara karşı güdüler ve duyarlaştırır, bu nedenle öğrenciler ders konularını daha kalıcı olarak belleklerine yerleştirirler (Demirezen, t.y.).

Videolarda olduğu gibi kısa filmler de dil öğretiminde kullanılacak etkili materyallerdendir. Barın, yabancı dil öğretiminde görme ve işitmeye dayalı materyallerin önemini yadsınamayacağını ve Türkçenin yabancılara öğretiminde de kısa filmler yoluyla doğal dil kullanımının sınıf ortamına yansıtılmasının Türkçenin doğru, etkili ve iletişime dönük olarak öğretilmesi açısından önem taşıdığını söylemektedir (2008: 167).

Kaya ise “Konular özenle seçildiğinde, kısa filmler öğrencilerin hem dil gelişimine hem de kişisel gelişimine katkıda bulunabilir. Hareketli görüntü ve sesin bir sentez içinde eş zamanlı sunumu öğretimde en iyi imkânı sağlamaktadır. Çünkü başka hiçbir araç gerçekliği bu kadar kapsamlı ve gerçeğe yakın bir biçimde yansıtamaz.” diyerek kısa filmlerin dil öğretimindeki öneminden söz etmektedir (Kaya, 2005’ten akt. Barın, 2008).

Kısa filmlere benzer olarak dil öğretiminde kullanılan bir başka araç da televizyon reklamlarıdır. TV reklamları, özellikle beceri öğretiminde kullanılacak işlevsel materyallerdendir. Bu bakımdan, gerek diğer becerilerin öğrenilmesinde, gerekse etkili bir iletişim için öğrenciye etkili dinleme yetisinin kazandırılması özel bir öneme sahiptir. Bireylerde etkili dinleme yetisinin geliştirilmesinde ise, dil öğretiminde otantik materyaller olarak tanımlanabilecek olan TV reklamları, çok etkili bir araç gibi görünmektedir.

Yabancı dil öğretiminde TV reklamlarının kullanılmasının temel amacı, bireye etkili dinleme yetisinin kazandırılmasıdır. Reklamlar, dinleme derslerinin genel amacı olan dinleme becerisi için birkaç nedenden dolayı idealdir. Öncelikle; reklam mesajları, anahtar kelimeler ve tekrar edilen bazı yapılarıyla, kısa ve vurucudur. Reklamların otantik yapıda oluşu, dinleme yetisi için gerekli olan en önemli noktalardan birisidir (Akpınar, 2004).

Yabancı dil öğretiminde televizyon ve televizyondan ayrı düşünülmemeyecek olan dizi film, sinema, video, kısa filmler ve TV reklamları son derece önemli bir yere sahiptir. Yukarıda, Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Dinleme Becerisi (2.1.4.3) alt başlığında da bahsedildiği üzere AOBM’de “İşitsel Alımlama (Dinleme)” faaliyetlerinin içinde “medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek” de yer almaktadır (AOBM, t.y.). Ayrıca görsel-işitsel algılamada kullanıcının işitsel ve görsel girdileri eşzamanlı olarak algıladığını, bir televizyon programını ya da

video/DVD kaydını alt yazılarıyla izlemenin de bu tür faaliyetler dahilinde olduğunu belirten AOBM’de, televizyon ve film izleme için tanımlayıcı bir ölçek sunulmuştur:

Tablo 8. AOBM’ye Göre Dil Seviyelerinin Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama Tablosu (AOBM, t.y., 74-75)

B1	Yavaş ve anlaşılır şekilde konuşulduğunda, kendi ilgi alanına ilişkin konuları içeren söyleşiler, kısa sunumlar gibi birçok televizyon yayınının büyük bir kısmını anlayabilir.
	Eylemlerin çoğunlukla resim ve etkinliklerle desteklendiği, anlaşılır ve kolay bir dilin kullanıldığı birçok filmi izleyebilir. Oldukça yavaş ve anlaşılır şekilde konuşulduğunda alışlagelmiş konuları içeren televizyon programlarını ana hatlarıyla anlayabilir.
A2	Yorumların resimlerle desteklendiği; olayları, kazaları vb. bildiren televizyon haberlerinden ana bilgileri alabilir.
	Televizyon haberlerinde bir konudan diğer konuya geçişin farkına varabilir ve içeriği hakkında tahmin yürütebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Sinema filmlerini, özensiz günlük dil ya da argo ve birçok deyim içerse de anlayabilir.
B2	Televizyon haber programlarının ve röportajların çoğunu anlayabilir.
	Ölçünlü dil konuşulduğunda televizyon röportajlarını, canlı yayın söyleşilerini, sohbet programlarını ve televizyon filmlerinin çoğunu anlayabilir.

Bu durum da gösteriyor ki televizyon ve buna bağlı olarak da video, sinema, kısa film vb. yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır.

2.1.5.4.1 Yabancılar Türkçe öğretiminde alt yazılı filmler

Dil öğretiminin kültürden bağımsız olduğunu düşünmek mümkün görünmemektedir. Zira dil, milletin kültürel unsurlarının pek çok parçasını üzerinde taşımaktadır. Bu bakımdan yabancılar Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı, içerisinde barındırdıkları kültürel birikim ve bu birikimin geniş kitlelere ulaşma imkânı bulması yönüyle son derece önemlidir. Nitekim İşcan ve Aktürk, televizyon dizilerinin, hedef kitlenin de özellikleri çerçevesinde kültürel biçimlendirme sürecini başlatarak yeni değerlerin benimsetilmesinde rehber görevini üstlendiğini belirtmektedir (2014: 236). Karçiç ve Aslan da yabancı bir dilde günlük yaşamda kullanılan ortalama bir kelime sayısının yaklaşık olarak dizilerde de aynı olduğunu, yetişkinlerin dizileri

takip ederken benzer diyalogları, konuşma kalıplarını tekrar dinleyerek, izleyerek hedef dili öğrenebileceklerini söyleyerek yabancı dil öğretiminde dizilerin önemine dikkat çekmektedir (2014: 181).

Ancak, televizyon programları/filmler, tek başına yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetersiz kalmakta ve bunların hedef dilde alt yazı ile desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü televizyon programlarının alt yazılı olmasının, izleyicinin konuyu anlamasını ve diğer serileri de takip etmesini sağlayacağı öngörülmektedir (Beyce ve İnce, 2015).

Barın, “Eğer mümkünse filmi alt yazılı ve alt yazısız olarak göstermeyi denemek gerekir. Bunun sebebi alt yazısız izlenen filmin fazla güdüleyici olmaması ve dil içeriğinin grup için zaman zaman çok zor olmasıdır.” diyerek alt yazılı olarak izlenen filmin anlaşılabilirliğine ve motive etme gücüne dikkat çekmektedir (2008: 168)”.

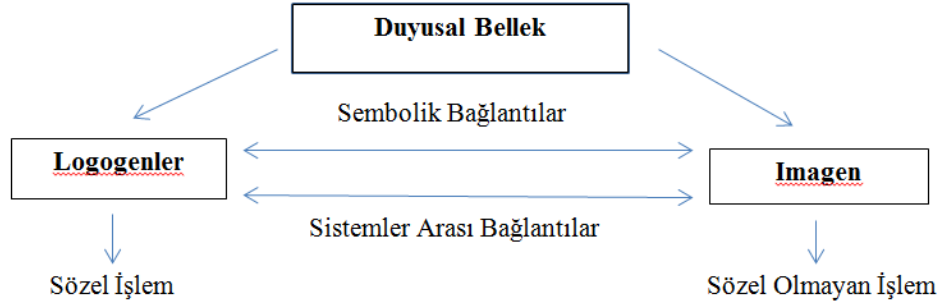
Alt yazılı filmlerin kullanımının, öğrenenler için büyük bir destek sağladığı söylenebilir. Çünkü alt yazılı filmler, öğrenene, ifade edilen ya da söylenen kelimeleri fark etmesi için ipucu sağlar. Aynı zamanda bu filmler, öğrenenlerin hedef dildeki orijinal kültürü kavramaları için de yardımcı olur. Filmde karakterlerin ifadeleri ile alt yazının aynı anda gösterimi, öğrenenlere yardım sağlarken hedef dil orijinalliğini koruyacaktır (Amanlikov, 2015).

Ayrıca televizyon programlarındaki ve filmlerdeki alt yazıları okuma, izleyicinin dinleme becerilerinin gelişimine yardım eder. İzleyici, sadece kelimeleri duymakla kalmaz aynı zamanda onların nasıl söylendiği ve yazıldığı ile ilgili de bilgi sahibi olur.

Arslan, Akbarov ve Baştuğ, televizyon kanallarında yayınlanması düşünülen programların hedef dilde seslendirilmiş olmasını ve ilgili bölgede konuşulan dilde alt yazılı olarak izletilmesi gerektiğini söylemektedir (2011: 67-76). Ancak, hedef dilde seslendirilmiş olan bir filmin kaynak dilde oluşturulan alt yazı ile izlenmesi, hem alt yazıda hem de konuşmada hedef dilin kullanıldığı filmlerin izlenmesi kadar faydalı olmayacaktır. Bunu nedenini Amanlikov şu şekilde açıklamaktadır:

“Alt yazının kullanımı görsel kanalları sözel bilgiyle birleştirdiği için faydalıdır, çünkü dil gelişimi yazılı kelime ve dil bilgisi ile başlar ve günlük konuşma ile devam eder. Bu tür durumlarda öğrenenler gerçek hedef dile maruz kaldığı için dil edinimi hızlı gelişir (2015).”.

Paivio ise bunun önemini, resimlerin kelime bilgisine eklendiğinde bilginin artacağını ortaya koyduğu “ikili kodlama kuramı”nda belirtmektedir (Amanlikov, 2015). Bu kuram aşağıdaki şekil ile gösterilmektedir:



Şekil 3. İkili kodlama kuramı (Paivio'dan akt. Amanlikov, 2015: 22)

Paivio, resim ve dil bilgisi farklı işlense de öğrenenlerin bunları birlikte kullandığını açıklayan ikili kodlama kuramını tasarlamış, sözel ve sözel olmayan işleme eşit ağırlıkta önem vermiştir. Paivio, bilginin resimler ve kelimelerle aynı zamanda sunulduğunu ileri sürmüştür, iki bilgi kaynağının ikili kodlama sistemini tetiklediğini belirtmiştir. Bu kurama göre, görsel kodlar ve sözel kodlar işlevsel olarak bağımsızdır ve gösterim ile bağlıdır. Kuramda, biri sözel bilgi için diğeri ise sözel olmayan bilgi için ayrılmış iki alt sistem vardır. Bu modele göre Paivio iki farklı birim önemektedir: Görsel görüntüler için resimler her somut uyarıcıyı temsil eder (ki bunları biz zihnimize şekil olarak yorumlayabiliriz) ve soyut uyarıcıyı kapsayan sözel varlıklar için logogens sözel bilginin yanında belirsiz bilgiyi de kapsar (ki bunları biz somut ve soyut nesnelere tanımlamak için kullanılan kelimeler olarak yorumlayabiliriz). Paivio, logogenlerin sadece sözel bilgi gibi kodlanması ve hayal etmesi daha zor olmasına rağmen görsellerin hem görsel hem de sözel olarak iki kere kodlandığını iddia etmektedir. Bu kurama göre, görselleri hatırlamak logogenlere göre daha hızlı ve kolay olup ikili kodlama sistemi kullanıldığında bilgiyi akılda tutmak ve geri çağırmak daha kolay gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, birinden ziyade iki zihinsel sistemin kullanılması anlamayı desteklemektedir (Amanlikov, 2015).

Buradan hareketle, hem sözel hem de sözel olmayan bilgi birlikte kullanılacağı için filmlerde alt yazı kullanımının izleyicilerin/dinleyicilerin anlama düzeylerini artıracığı söylenebilir. Aynı zamanda alt yazılı filmler, izleyicisine tüm orijinalliği korunmuş filme erişim imkanı sunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Kilborn şunları söylemektedir:

“Birçok gözlemcinin nazarında, altyazılamanın diğere dil transfer yöntemleri üzerindeki dikkate değer fazileti, onun izleyiciye, o materyalin özgünlüğünün değerli boyutlarını tahrip etmeksizin orijinal materyale erişim sağlamasına olanak vermesidir. Buradaki iddia şu ki,

söz konusu programdaki orijinal sesleri değiştirdiğiniz anda, programın sunduğu tam ve bütünleşik deneyimden önemli ölçüde uzaklaşıyorsunuz. Televizyon karar vericileri kendi programlarında altyazılama kullanımını savundukları zaman bazen bu bütünlük argümanını kullanacaklardır. Örneğin Will Wyatt'tan (daha sonraki Network Television Genel Müdür Yardımcısı) BBC Television'ın dil transfer yöntemleri hakkında yorum yapması istendiğinde, BBC2'nin yabancı dildeki filmleri altyazılıma ile yürütme kararı hakkında konuşurken şöyle söyledi: Bizim politikamız şunu kabul eder ki, biz bir program aldığımız zaman yalnızca, kendisine tamamen farklı bir ses uydurulabilecek görsel bir performans değil, oyuncuların tüm performansını satın alıyoruz. Bizim görüşümüze göre, dublaj onun bütünlüğünü zayıflatıyor (Kilborn, 1993'ten akt. Amanlikov, 2015).”.

Alt yazı kullanımı, orijinal konuşma ve diyalogun bozulmadan kalmasına ek olarak izleyici, yabancı dildeki bir tonda bile olsa konuşanın kişilik, ruh hâli veya amacı hakkında ipuçları yakalayabilir (Amanlikov, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gösterilecek filmin alt yazılı olup olmaması konusunda farklı görüşler olduğunu belirten İşcan (2011), bazılarının öğrencilerin motivasyonunu azaltmamak için alt yazısız filmlerin kullanılması gerektiğini iddia ettiğini, bazılarının ise alt yazılı filmlerle yabancı dil öğretimindeki asıl hedefe ulaşamayacağını ve öğrencilerin alt yazılı filmlere bağımlı hâle geleceklerini savunduklarını belirtir. Ancak İşcan'a göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak filmlerde alt yazı olup olmaması konusu, öğrencinin dil yeterlilik seviyesine bağlıdır. Bu da Türkçe dil seviyesi ilerledikçe alt yazılı filmlerden alt yazısız filmlere doğru bir geçiş olabileceği anlamına gelmektedir.

2.1.5.4.1.1 Yabancılar Türkçe öğretiminde alt yazılı filmlerin avantajları

Hedef dilde alt yazı kullanılarak hazırlanan bir televizyon programını izlemek ile aynı programı alt yazısız olarak izlemek arasında farklar ve avantajlar bulunmaktadır. Zanon, alt yazının avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Alt yazının kullanımı, okuma ve dinleme becerisi arasındaki boşluğa köprü oluşturur.
- Öğrenciler, yabancı dilde test sürecini hızlıca öğrenirler ve diyaloglarla uyumlu alt yazıları takip etmeye çalışırken hızlı okumayı geliştirirler.
- Öğrenciler, birçok kelimeyi bilinçli ve bilinçsiz olarak nasıl telaffuz edeceklerini öğrenebilirler.
- Öğrenenler, kelime tanıma becerisi geliştirebilirler.
- Alt başlıklar, İngilizce bağlam-bağımlı ifadelerin anlaşılmasını güçlendirebilir ve öğrenenlerin yeni kelime ve deyimler edinmesine yardım eder.

- Öğrenciler alt başlık yardımıyla anlaşılması zor olan şaka gibi mizah ürünlerini anlayabilirler. Mizah zor olabilir fakat dil sınıfları için ileriye dönük konular ve aktivitelerin eğlenceli karakterini artırır. Alt yazılar da onu anlamaya yardım eder.
- Alt yazılar öğrencilerin sırayı takip etme kapasitesini artırabilir.
- Sonuç olarak, alt yazılar özellikle orijinal diyalogları dinleyerek, sinema ve televizyon izleyerek ve sınıf dışı içerikle öğrencileri motive edebilir (Zanon 2006'dan akt. Amanlikov, 2015).

Görülür ki izleyiciler, orijinal dili duyduğunda ya da ekranın altındaki alt yazıları fark ettiklerinde tamamen gerçek deneyim için girdikleri için televizyon program yapımcıları bile yabancı film ve program yayınlarında alt yazıyı kullanmayı tercih ederler. Bu yüzden dil öğretiminde alt yazılı filmlerin kullanımı izleyicilere gerçek yaşam deneyimi sağlarken söylenen kelime ve ifadeleri yakalamak ve edinmek ya da sözlükten anlamlarına bakmak için öğrenenlere önemli destek olduğu açıktır (Amanlikov, 2015).

Öğrenci, kimi zaman duyduğu sözcüklerin yazılışını kavrayamayabilir, sözcükleri benzer sözlerle karıştırabilir. Alt yazı kullanımı, bu yanlışlıkların önüne geçer ve öğrenciler izledikleri filmlerde yer alan alt yazı ile duyduklarını eşleştirip doğru bir öğrenme sağlar. Nitekim Amanlikov bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Dolayısıyla dil öğretiminde bu filmlerin kullanılması, bir yanda öğrencilere gerçek bağlamsal kullanım sunarken, öğrenciler açısından söylenen sözcükler veya ifadeleri yakalamak, işlemek ve elde etmek için veya onların sözlüklerdeki anlamlarına bakmak için apaçık bir şekilde önemli bir destektir (Amanlikov, 2015).”.

Alt yazılı filmler, işitme engellilere fayda sağlayabilir. Birçok öğrenci için, metin konuşmayı izlemelerine yardımcı olur, öyle ki o konuşma aksi takdirde kaybedilebilir. Aslında, alt yazılama yapılmayan TV programları ve filmleri normal olarak yüksek derecede bir güvensizlik ve kaygı yaratabilirken, çeşitli deneyler göstermiştir ki, alt yazıların kullanılması, öğrenciler üzerinde bir güven duygusu yaratarak, anında geri bildirim ve böylece olumlu bir takviye sağlar, uzun dönemde metinle desteklenmemiş yabancı televizyonları veya filmlerini seyretmek için onların kendilerini hazır hissetmelerine yardımcı olur (Vanderplank in Zanon, 2006'dan akt. Amanlikov, 2015).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde, alt yazılı ve alt yazısız filmlerin öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmayla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışmanın yapılmış olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde televizyon, videolar, filmler ve kısa filmler konularıyla ilgili olarak şu çalışmalara rastlanmıştır:

Boylu ve Başar (2015), “Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği” isimli çalışmada, Türk televizyon kanallarının İran’da yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretimine bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim döneminde Tahran Yunus Emre Türk Kültür merkezinde B1 ve üst kurlarda Türkçe öğrenen 110 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modelinde betimsel yöntemle göre yapılan çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılara sorulan sorular; katılımcıların, Türk kanallarını ne sıklıkla izledikleri, hangi programları izlemeyi tercih ettikleri, neden Türk kanallarını izlemeyi tercih ettikleri vb. ile ilgili bulgulara ulaşılmasını sağlamış ve araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde dizi/filmlerin faydalarının bilincinde oldukları ve sadece televizyon izleyerek B1, B2 ve C1 kuruna kayıt yaptırdıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %92.72’sinin Türk kanallarını izlemenin Türkçe dinleme ve konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu düşündükleri ve %50.10’unun da Türkçe öğrenmek için Türk kanallarını izlediği tespit edilmiştir.

Samatova (2010), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Video” isimli çalışmada, yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel-ışitsel araçlardan biri olan video ile ders anlatma yönteminin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine faydasını açıklama yoluna gitmiştir. Video ile işlenen derslerde dikkat edilmesi gereken hususlara değinen araştırmacı, video dersi işleme teknikleri hakkında bilgiler vererek videoların hem ders esnasında hem de ders dışı etkinliklerde kullanılacak materyaller olduğu üzerinde durmuş ve sistemli kullanılması hâlinde öğrencileri başarıya ulaştıracağı, yabancı dil öğretimini zevkli hâle getireceği, ayrıca videolar ile yabancılara Türkçe öğretilirken Türk kültürünün de öğretilbileceği vurgusunu yapmıştır.

Demirezen (t.y.) “Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri” isimli çalışmada, videonun gerçek yaşantıdan kesitleri, dil kullanımının değişik ortamlarda nasıl yapıldığını ve iletişimin sözel ve sözel olmayan yanlarını esnek olarak göstermesi sebebiyle yabancı dil öğretiminde çok tercih edilen bir materyal

olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde video kullanımının, öğrencilerin sosyal, ruhsal sorunlarını hafifletmesi ve anadilden işe karışan olumsuz etkenlerin derecesini düşürmesinin yanı sıra öğrencilerin ders dışında alıp izledikleri video kasetler aracılığıyla kendi kendilerine daha iyi düzeye ulaşmalarını sağlayarak eğitimde adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamada bir araç olduğu üzerinde durmuştur.

Çetin (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyon Amaçlı Video Kullanımı” isimli çalışmasında, videoyu etkili bir şekilde kullanmayı gerektiren derin yaklaşım yöntemi çerçevesinde öğrencilere yaptırılan video etkinliklerine yer vermiştir. Bu çalışma, İstanbul Kültür Üniversitesi ve İstanbul Şehir Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile gerçekleştirilmiş olup bu çalışmada, yeni bir dil öğrenmeye ve buna bağlı olarak yeni bir kültürle tanışan bu öğrencilerin, bu işi başaramayacaklarına dair endişelerini en aza indirmek hedeflenmiştir. Öğrencilere video ile ilgili uygulamaların yaptırılmasının sebebi ise, öğrencileri, videoyu kendilerini ifade etmek için bir araç olarak kullanmaya teşvik etmektir. Öğrencilerden önceden kaleme aldıkları ya da zihinlerinde oluşturdukları bir senaryo çerçevesinde kısa bir video çekmeleri istenmiş, bunu cep telefonu kameralarıyla da yapabilecekleri söylenmiş, ancak kurgu aşamasında sorun yaşayacaklarını düşünenlere bunun bir gereklilik olmadığı söylenip bu öğrenciler serbest bir şekilde çalışmalarını yapmaya yönlendirilmiştir. Bu durum kaynağını, sıkı kuralların hakim olduğu bir çalışmanın öğrenci motivasyonunu artırmaktan çok düşüreceği düşüncesinden almaktadır. Çalışma kapsamında öğrenciler, kendi kültürlerine ait video sunumları yapmış, daha sonra da Türkiye’den ve çevrelerinden yola çıkarak video sunumları hazırlamışlardır. Bu sunumlar ile öğrencilerin, öğrenmekte oldukları dile karşı önyargılarının kırıldığı, kendilerine güvenlerinin ve yapabileceklerine dair cesaretlerinin arttığı görülmüş ve video ile yapılacak uygulamaların yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2006), “Yabancı Dil Öğretiminde Görsel-İşitsel Ders Aracı Olarak Videonun Kullanılması” isimli çalışmasında, yabancı dil öğretmenlerinin, videoyu hedef dili etkili bir şekilde öğretebilmesine yönelik öneriler ve bu süreç içerisinde yabancı dil öğretmenlerinin rolü, önemli teknikler ve etkinlikler sunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde video kullanılmasının sebeplerine değinilen çalışmada video ile kullanılabilir “aktif izleme”, ekranı dondurup tahmin etme”, “sessiz izleme”, “sesli fakat görüntüsüz izleme”, tekrarlamalar ve canlandırmalar”, yeniden

oluşturma”, “dublaj aktivitesi”, “video sonrası aktiviteler” gibi bazı tekniklerden söz edilmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisinin gelişmesi için video kullanımının çok yararlı olacağını vurgulanmıştır.

Çakır ve Kana (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi” isimli çalışmasında, dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan videoların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Ankara Üniversitesi TÖMER’in bir şubesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında A1 seviyesinde öğrenim gören 36 öğrenci ile deney ve kontrol grubu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlendiği araştırmada, Karma Gömülü Deneysel Desen kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.00 paket programı kullanılırken nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, video kullanımının dinleme becerisine etkisini tespit edebilmek için deney grubuna video kullanılarak, kontrol grubuna ise video kullanılmadan dinleme etkinlikleri yaptırılmış olup yapılan dinleme etkinliklerinin başarıya olan etkisi ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem ile tespit edilmiştir. Dört hafta süren çalışmanın sonunda son test uygulanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma süresi boyunca aldıkları puanlar hesaplanmış ve puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmada videolarla yapılan dinleme eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini öğrenmek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, video kullanılarak yapılan dinlemelerin, video kullanılmadan yapılan dinlemelere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak video kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerinin, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdığı ve öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirdiği görülmüştür.

İşcan (2011), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi” isimli çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk filmlerinin kullanılmasının, öğrencilerin Türkçe sözlü iletişimlerini, konuşma ve dinleme becerilerini kolaylıkla geliştireceği üzerinde durmuş ve sadece dil öğretimine katkıda bulunmakla kalmayıp Türk toplumunun kültürel unsurlarını da tüm yönleriyle öğrencilere aktarabilecek araçlardan biri olması nedeniyle filmlerden, yabancılara verilen Türkçe derslerinde mutlaka yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Gülseven (2014), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Önemi ve Kullanımı” isimli çalışmasında, görsel ve işitsel materyallerden olan dizi-film, sinema, klip ve reklam filmlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı ve öneminden bahsederken yabancılara Türkçe öğretiminde video film izletmenin yararları ve film izlettirme uygulamalarında dikkat edilecek noktalar üzerinde durmuştur. Çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin her seviyede (A1, A2, B1, B2, C1) ve her alanda (okuma, dinleme, dil bilgisi ve kelime öğretimi vb.) kullanımının önemine dikkat çekmesi yönüyle önem taşımaktadır.

Kırbaş ve Doğanay (2015) tarafından yapılan, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Öğreniminde Dizi ve Filmler” isimli çalışmada, Türk dizi ve filmlerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk dili ve kültürünün tanıtımına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümü 4. Sınıfta öğrenim gören, Arap asıllı ve yaş ortalaması 22 olan 12 kadın öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma özelliği taşıyan araştırmada geleneksel veri toplama araçlarından yazılı yoklama kullanılmıştır. Öğrencilerden, en çok izledikleri filmler, Türk dizi ve filmlerinin olumlu ve olumsuz yanları, dizilerdeki aile yapısı ve Arap ve Türk dizileri arasındaki farkların neler olduğu hakkında bilgiler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği bilgiler doğrultusunda, güncel ve popüler dizi ve filmlerin izlendiği ancak dönemsel yapımların da ilgi çektiği, Türk kültürü ile Arap kültürü arasında benzerlik olmasına rağmen yemeklerde, geleneklerde, kıyafetlerde, düğünlerde, kadın-erkek ilişkilerinde farklar olduğu bilgilerine erişilmiştir. Ayrıca Türk dizilerinde Türkiye'nin şehirlerinin ve mekânlarının tanıtılması, Türklerin gelenek ve göreneklerine bağlı olması öğrenciler tarafından Türk dizi ve filmlerinin olumlu yönleri olarak görülürken dizilerde dine yer verilmemesi, ibadet edilmemesi, Avrupa özentisi olma gibi durumlar olumsuz yönler olarak görülmüştür. Arap asıllı öğrenciler arasında yürütülen bu çalışma ile Türk dizilerine ilgi gösterildiği ve öğrencilerin bu diziler ile Türk kültürünü tanımaya çalıştığı ortaya çıkarılmış, ancak dizi ve filmlerin Türk kültürünü tanıtmada yetersiz kaldığı gözlenmiştir.

Şimşek (2016). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Film-Temelli Öğretim Etkinlikleri Geliştirme: Bütünleştirilmiş Beceri Yaklaşımı” isimli çalışmasında, bağlamdan hareketle dil öğrenmenin daha kolay olduğunu ve filmlerin güdülenmeyi artırdığını söyleyerek yabancılara Türkçe öğretiminde filmler ile yapılacak etkinliklerin dil

öğretimine olan katkısına dikkat çekmiştir. Çalışmada, eğitsel bir Türk filmi olan “Veda” ile ilgili olarak seyir öncesi, seyir sırası ve seyir sonrasında kullanılmak üzere hazırlanan etkinlikler ile dersin nasıl işleneceği örneklendirilmiştir. Orta düzeydeki (B1-B2) öğrencilere yönelik olarak hazırlanan “Veda” film etkinliğinin, soruların kolaylaştırılması ve zorlaştırılması yoluyla her seviyeye uygun olabileceği belirtilmiş ve yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olan filmlerden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik materyaller hazırlama önerisinde bulunulmuştur.

Yılmaz ve Diril (2015), tarafından yapılan “Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği” isimli çalışma, içerisinde Türk kültüründen birçok öge barındıran ve dili sade ve anlaşılır olduğu için tercih edilen Beyaz Melek filmi ile ilgili film öncesi, film süresi ve film sonrası şeklinde aşamalı olarak hazırlanan etkinliklerin B1 seviyesindeki öğrencilere uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere verdiği cevaplar incelendiğinde, filmlerin yabancı öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği görülmüştür. Bunlara ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak filmler ile öğrencilerin hedef kültüre karşı olumlu bakış açısı geliştireceği ve kendi kültürü ile hedef kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrayacağı, ayrıca öğrencilerin Türk kültürüne ait pek çok unsuru anlama ve bu unsurları yerinde kullanma becerilerinin gelişeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Saraç (2012), “Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler” isimli çalışmasında, teknolojinin getirilerinden biri olan sanatsal filmlerin yabancı dil öğretimine katkılarını dile getirmiştir. Çalışmada, öğrenciler tarafından ilgi çekici ve eğlenceli bulunan sanatsal filmlerin, öğrencilerin hedef dile karşı pozitif tutum sergileyip onların motivasyonlarını sağladığı anlatılmış ve bu filmlerin sadece yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisini geliştirmekle kalmayıp dilin doğal ortamında kullanımını gözler önüne sermesi sebebiyle de hedef dile ait kültürü de içerisinde barındırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca sanatsal filmlerin gerek dil eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda gerekse bireysel eğitimde işe koşulmasının, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki başarıyı sağlamada önemli rol oynayacağı üzerinde durulmuştur.

Ünlüler Arabacı (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, önceden belirlenen ölçütlere göre seçilen ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak izlettirilen 26 uzun metrajlı sinema filmi ve 15 kısa metrajlı belgesel ve haber filmi kullanmıştır. Bu filmler, 2010 yılının Eylül ayından 2014 yılının Ekim ayına kadar Kırgızistan’da dil öğretiminde bulunan temel, orta ve yüksek seviyedeki öğrenci gruplarına izlettirilmiştir. Öğrencilerin filmleri izleme esnasında ve filmleri izledikten sonra yaptıkları etkinlikler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler neticesinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kısa ve uzun metrajlı filmlerden yararlanma metodunun dil öğretimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve işitsel özellikleri olan kısa ve uzun metrajlı filmlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının, öğrencinin öğrendiği bilgiyi pekiştirmesi, öğrenilen bilginin zihninde kalıcı olması ve hatırlanmasında kolaylık sağlaması açısından da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz ve Ertürk Şenden’in (2015), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözcükler: “Babam ve Oğlum” Film Örneği” isimli çalışması, yabancı dil öğretiminin bir kültür aktarımı olduğu gerçeğinden hareketle yapılmıştır. Betimsel bir yapıya sahip olan ve doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle “Babam ve Oğlum” filmindeki kalıp sözcükler tespit edilmiş, sonrasında ise bu kalıp sözcüklerle ilgili B1 düzeyinde özgün etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde belirtilen hedef kazanımlar dikkate alınmış, öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmuştur. Film öncesi, film sırası ve film sonrası kapsayacak şekilde hazırlanan etkinlikler ile kalıp sözcüklerin öğretimine ek olarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı da hedeflenmiştir. Çalışmada, toplumu tüm yönleriyle yansıtan araçlar olması sebebiyle filmlerin, kültür aktarımında ve dil ediniminde önemli başarı sağlayacağı öngörülmüştür.

İşcan ve Aktürk (2014), “Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği” isimli çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde televizyon dizilerinin Türk kültürünün tanıtımında üstlendiği rolü ve katkıları “Seksenler” dizisi örneğinde tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümü öğrencilerine “Seksenler” dizisini üç bölüm hâlinde izlettirip sonrasında yaptıkları yazılı

yoklamada öğrencilerden dizide dikkatlerini çeken Türk kültürüne ait unsurları bulmalarını istemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yazmış oldukları metinler incelendiğinde, öğrencilerin Türk kültürüne ait unsurlar ve Türk toplumuna özgü davranış kalıpları hakkında bilgiler edindikleri gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Türk dizilerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili materyaller olduğu ve bu materyallerin hem öğrencilere hem de Türkçeye katkılar sağlayacağı ortaya çıkmıştır.

Karçiç ve Arslan (2015) tarafından yapılan “Türk Dizilerinin Boşnakça Anadil Taşıyıcılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisi” isimli çalışmada, informal eğitim kapsamında Türk dizilerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi üzerine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Evren olarak Türk dizilerinin gösterimde olduğu Bosna Hersek’in seçilmiş olduğu araştırmada örneklem ise Saraybosna şehrinde yaşayan Boşnak ve diğer milletlerden oluşan farklı yaş, meslek ve cinsiyet gruplarından bireylerdir. 112 kişinin uygulamaya katıldığı araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ölçeği ile toplanmıştır. SPSS programı ile analiz edilen verilerden edinilen bulgulara göre, bireylerin informal ortamlarda bir yabancı dili edinebilecekleri veya öğrenebilecekleri anlaşılmış, dizilerin kültür aktarımında ve kelime öğreniminde kullanılabilecek görsel ve işitsel materyaller olarak Türkçe öğrenimine büyük katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilen (2009), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sinema Filmlerinden Yararlanma” isimli çalışmasında, bir dilin ne kadar bilindiğini ölçmede dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ek olarak seyretme becerisinin de önemli olduğuna değinmiş olup sinema filmlerinin öğrencilerin öğrendikleri dil ile aralarında bağ kurma, öğrenilen dilin kültürüne ilişkin öğeleri tanıma ve sözcük, deyim ve atasözlerinin bağlam içinde kullanımını öğrenme gibi faydalarına dikkat çekmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde sinema filmlerinden nasıl yararlanılacağı “Kurtlar Vadisi Irak” filmi ile ilgili olarak hazırlanan sorular üzerinden anlatılmıştır.

İnan (2012), “Yabancı Dil Öğretimi ve Diziler Bağlamında Güney Kore Televizyon Dizilerinin Türkiye’de Kore Dili ve Kültürünün Tanıtımına Katkısı” isimli çalışmasında, Türkiye’de geniş bir izleyici kitlesine sahip olan Güney Kore televizyon dizilerinin Türk izleyicisine ait eğilimler temel alınarak Kore dili ve kültürünün tanıtımına olan katkısını araştırmayı ve televizyon dizilerinin, medyanın

yabancı dil öğretimine ve kültür tanıtımına olan katkılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış olup görüşmeler, 11-35 yaş grubundan 102 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesinden, katılımcıların diziler yoluyla sadece sözcük öğrenmediği, kısa iletişimsel ifadeler içeren sözcük ve sözcük gruplarını da zamanla kavramaya başladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu dizilerin takip edilmesiyle insanların pek çok Korece sözcük ve sözcük grubunu öğrenmelerine ek olarak Kore kültürüne ait unsurlar ve davranış kalıpları hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

İşcan (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı” isimli çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin hedef dilde en çok önem verdikleri becerinin okuma becerisi olduğunu ve ülkemizde filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanımı konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Filmlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının sınıfta ya da öğrencilerin filmleri tek başlarına izlemesi şeklinde olamayacağını, bu şekilde olması hâlinde başarının sağlanamayacağını, bu konuda başarıya ulaşılması için öğretmen tarafından destekleyici film izleme etkinliklerinin oluşturulması gerektiği üzerinde duran İşcan, “Hababam Sınıfı” ve Babam ve Oğlum” filmleri üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak etkinlik önerileri sunmuştur. Ayrıca İşcan çalışmasında, yabancı öğrencilerin Türkçeye yakınlık duymalarının, Türklerin düşünce ile duygu dünyasını, değerlerini, tarihlerini ve kültürlerini tanımalarının ancak Türk filmlerinin derslerde etkin ve yeterli biçimde kullanımı ile mümkün olduğuna dikkat çekmiştir.

İşcan ve Karagöz (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı” isimli çalışmalarında, yapılan araştırmaların dil öğretiminde filmleri kullanmanın yabancı dil öğrencilerinin diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğunu gösterdiğini belirterek bununla ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin filmler yoluyla konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusu irdelenmiş ve öğretmenlerin yabancılara Türkçe derslerinde kullanabilecekleri, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik film etkinlikleri örneklendirilmiş

(Hababam Sınıfı, Babam ve Oğlum filmleri üzerinden), ayrıca yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılacak olan film etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştireceği gibi Türk dili ve kültürüne olan ilgiyi de arttıracığı üzerinde durulmuştur.

Barın (2008), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri” isimli çalışmasında, sınıf ortamında kısa film etkinliklerinin nasıl yapılacağı üzerinde durmuş, kısa filmler aracılığıyla kelime öğretimi, dört temel dil becerisinin kullanımı, doğal dil kullanımı ve deyim ve atasözlerinin doğru kavratılması gibi pek çok etkinliğin kolaylıkla gerçekleştirilebilmesi sebebiyle kısa filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mutlaka yararlanılması gereken önemli materyaller olduğunu vurgulamıştır.

Akpınar (2004), “Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının, Yabancı dil Öğretiminde Kullanılması” isimli çalışmasının amacını, yabancı dil öğretiminde, otantik materyaller olarak televizyon reklamlarından yararlanma yönteminin dayandığı esasları ortaya koymak olarak belirtmiştir. Sınıfta kullanılacak reklamları televizyondan seçerken dikkat edilmesi gerekenleri sıralayan Akpınar, reklamlara dayalı dil öğretiminin üç aşamalı olarak uygulanışını anlatmış ve TV reklamlarının kısalığı, zengin dili, görsel etkisi, ilgi çekici kelimeleri ve kültürel içeriği ile yabancı dil öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede ve öğrenilen dilin kültür öğelerini anlamada önemli materyaller olduğunu söylemiştir. Ayrıca Akpınar, yabancı dil öğretiminde reklamların kullanılmasının uygulamada birtakım zorluklara neden olabileceğini ancak geleneksel yöntemlerle yapılan dil öğretiminde gelinen noktanın başarısızlığı göz önünde bulundurulduğunda, TV reklamlarıyla yabancı dil öğretim yönteminin, değerlendirmeye değer bir alternatif olduğunu aktarmıştır.

Aytan ve Tunçel (2015), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımı” isimli çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin işlevsel olarak kullanımının öğrenci başarısına etkisinin ne yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel olarak tasarlanan ve tek grup son test modelinin kullanıldığı araştırma, Uluslararası Antalya Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi görmekte olan A1 başlangıç düzeyindeki 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere “Oscar Çöllerde” adlı çizgi film izletilmiş olup çalışmanın verileri, çizgi film ile ilgili olarak hazırlanan soru kâğıtları ile elde

edilmiştir. Seyredilen çizgi film ile ilgili görseller Power Point'e aktarılmış ve katılımcıların bu görsellerle ilgili soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film gibi görsel materyallerin yaşa ve seviyeye uygun kullanıldığında yararlı ve işlevsel olduğu görülmüş, aynı zamanda bu tür materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini eğlenceli hâle getirdiği ve derslerin anlaşılabilirliğini artırdığı saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alt yazı konusunda yurt içinde şu çalışmalar yapılmıştır:

Zengin ve Yetkin Aker (2016), "Eğitim Politikaları ve Alt Yazı Seçeneklerinin Eğitim Sürecindeki Etkileri: İngilizce Öğrenen Türk Öğrenciler Üzerine Bir Durum Çalışması" isimli çalışmalarında, İngilizce öğrenenlerin kelime becerilerini geliştirmek için Türkçe dublaj İngilizce alt yazılı film/dizilere yaklaşımlarını ve bu tür dil kombinasyonlarından yararlanıp yararlanmadıklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, Türkiye'deki bir üniversitenin İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans öğrencilerinin katıldığı yarı yapılandırılmış mülakat aracılığı ile elde edilmiş olup dil edinim sürecinde film/dizileri aktif olarak kullanan öğrenciler örneklem olarak seçilmiş ve mülakatlar Facebook üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, özellikle üç katılımcının İngilizce becerilerini geliştirmek için filmleri Türkçe dublaj İngilizce alt yazılı olarak izlemekten yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu sonucun, alt yazı kombinasyonunun İngilizce kalıpların kavranmasına yönelik yararlarıyla ilgili farkındalığın artırılması ihtiyacını gösterdiği fikrini paylaşmıştır.

Zengin ve Çubukçu (2013), "İngilizce Öğrencilerinin Arka Koltuk TV Sistemleri ve Alt Yazılı Filmlere Olan Tutumları" isimli çalışmalarında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda genel olarak hedef dil girdisinin çok sınırlı olduğu gerçeğinden hareketle öğrencilerin üniversitelerinin bulunduğu şehirden başka bir şehre gidiş gelişlerinin çok sık olduğu bir üniversiteye odaklanmış olup gidiş geliş yapan öğrencilerin arka-koltuk TV sistemleri ve alt yazılı filmlere olan tutumlarını ele almışlardır. İngilizce hazırlık öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için beş seçenekli Likert tipi anket kullanılan çalışmanın bulguları yapılan çalışmanın beğenilip benimseneceğini göstermiş ve çalışma ile hükümet, eğitim kurumları, yayın ve seyahat şirketlerinin bir çözüm için işbirliği kurmaları beklentisi oluşmuştur.

Beyce ve İnce'nin (2014) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İhmal Edilen Bir Olgu: Dijital Kültür Süreci" isimli çalışmasında, dijital yerlilerin yoğun kullandıkları araçlardan biri olan televizyonun yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yerini görmek ve Türkçe alt yazılı ve alt yazısız TV programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 198 öğrenci arasından deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 22 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiş olup çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket aracılığıyla elde edilmiştir. Anketten elde edilen verilere ışığında öğrencilerin ilgilerini ve beklentilerini dikkate alan 2 kısa metrajlı, 2 uzun metrajlı olmak üzere 4 TV programı seçilmiştir. Seçilen çeşitli televizyon programlarına Türkçe alt yazı eklenmiş ve programlar Türkçe alt yazılı ve alt yazısız olarak öğrencilere izletilmiştir. İzletilen programların akabinde, hazırlanan çalışma kâğıtlarının öğrencilere uygulanması ile öğrencilerin dinleme/izleme-anlama başarı puanları hesaplanmış olup elde edilen veriler frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney sınıfının Türkçe alt yazılı olarak izledikleri TV programlarına ilişkin dinleme/izleme-anlama puanlarının; Türkçe alt yazısız programlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Dil öğretiminin kültürden bağımsız düşünülmemeyeceği için kültür aktarımı ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalar da incelenmiş olup yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı konusundaki çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Bölükbaş ve Keskin'in (2010) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi" isimli makalesinde, öğrencilerin metin verilmeden önce, metin üzerinde ve metinden sonra yapabileceği çalışmaları içeren örnek bir etkinlik üzerinden kültür aktarımını sağlamada bu tür metin etkinliklerinin önemine dikkat çekerek metinlerin kültürler arası iletişimi sağlayan etkin bir araç olduğu ve kültürler arası bildirişimi sağlamada metinlerin önemli bir işlevinin olduğu sonucu üzerinde durulmaktadır.

Bayraktar (2015), "Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinin A1 ve A2 (temel) seviye ders kitabında kültür unsurlarının hangilerine, ne oranda yer verildiğini saptamayı amaçlamıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada, Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

incelenmiş ve kültürel unsurlar belirlenmiş olup bu unsurların değerlendirilmesinde kültür kavramı “evrensel kültür/millî kültür çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında, evrensel kültür öğelerinin ön planda tutulmasına rağmen toplumumuza ait kültürel unsurlara yeteri kadar yer verilmediği, görsel unsurlardan yeterince faydalanılmadığı ve toplumsal yaşamın bütününün yansıtılmasında eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Kültürel İçeriği” isimli çalışmasında, yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Açılım Türkçe Ders Kitabı 1” kitabını kültür aktarımı açısından incelemiş olup kitapta bulunan Kültür Köşesi bölümlerinde kültürel öğeler hedeflendiği ölçüde verilmesine rağmen öğretici metinlerde kültürel öğelere çok az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Demir, kültürel öğelerin aktarılmasının belirli bir plan çerçevesinde yapılması gerektiğinin de üzerinde durmuştur.

Köşker (2015) tarafından yapılan “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği” isimli çalışmada, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin hedef kültür ile ilgili bilgilerini ölçmek ve yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının yerini belirlemek amaçlanmıştır. Anadolu Üniversitesi Fransızca Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilere hedef kültürün kendilerine ne çağrıştırdığı sorulmuş ve öğrencilerden akıllarına gelen ilk 10 temayı yazmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde hedef kültür aktarımının yetersiz olduğu, öğrencilerin hedef kültür ile ilgili kalıplaşmış bilgilere sahip oldukları ve bu kültürü yeterince tanımadıkları görülmüştür.

Elbir ve Aka (2015) tarafından yapılan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi” isimli çalışmada, yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı hakkında yapılmış olan lisansüstü çalışmalar ile yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Meta-analiz yöntemi ile yapılan çalışmanın amacı, yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ile ilgili çalışmaların değerlendirilmesi, kültür aktarımının ortaya konulması ve konuyla ilgili yapılacak çalışmalara katkıda bulunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 7 yüksek lisans tezi ve 15 makale incelenmiş ve araştırmacıların, Türkçenin öğrenilmesinde dilin gramer özelliklerine ek olarak Türk kültürüne ait öğelerin de öğretilmesi konusunda aynı fikirde oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışmada, Türk kültürünün en

özgün şekilde varlığını sürdürdüğü sözlü kültür ürünlerimizin aktarılmasının önemli olduğu ve bu doğrultuda ders kitaplarında kullanılacak metinlerin seçiminde dikkatli olunması gerektiği vurgulanmıştır.

Genç ve Bada (2015) “Dil Öğrenimi Ve Öğretiminde Kültür” adlı araştırmalarını Türkiye’deki Çukurova Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapmışlardır. Bu araştırmada bahsedilen öğrencilerin 2003-2004 akademik yılının sonbahar dönemine ait katıldıkları derslerden edindikleri kültür hakkında ne düşündüklerini saptamaya çalışmak ve bu görüşlerin kültürün teorik faydalarıyla örtüşüp örtüşmediğini bulmayı amaçlamaktadır. Bada’ya göre insan doğasını kültürden ayırmak gibi bir şey olamaz ve yabancı dil öğrenmek başka insanların doğasını öğrenmeye çalışmaktır. Araştırmanın verileri Çukurova Üniversitesi’nde geçen 3 aylık kültür dersinden alınmıştır. Bu dersleri tamamlayan öğrenciler 5 soruluk bir anketi cevaplamışlardır. Anketin ilk temasındaki sorularda kültür derslerinin öğrencilerin dil becerilerine hiç katkısı olup olmadığını ve eğer olduysa diğer becerilere nazaran özellikle hangi becerilerine katkısı olduğu sorulmuştur. İkinci tema ankete katılanların kendi kültürlerinin ve hedef dilin kültürünün karakteristik özelliklerinin daha fazla farkında olup olmadıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Üçüncü tema katılımcıların hedef kültüre karşı tavır ve tutumlarıyla ilgilidir. Son tema ise kültür derslerinin öğrencilerin ümit edilen öğretmenlik mesleklerine katkısının olup olmadığı ölçmektedir. Katılımcılar 21-25 yaşları arasındaki 25 bayan ve 10 erkekten oluşan Çukurova Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği bölümündeki 38 öğrencidir. 1. Temadaki sorulardan çıkarılan sonuca göre kültür derslerinin öğrencilerin dil becerilerine özellikle de konuşma becerilerine katkısının %100 oranında olduğu görülmüştür. İkinci temada öğrencilerin her iki kültürde de farkındalık oluşturdukları %70 oranında ortaya çıkmıştır. Üçüncü tema ise öğrencilerin katıldıkları kültür derslerinden sonra yılsonunda hedef kültüre karşı tutumlarının değiştiğini göstermiştir. Dördüncü ve son tema ise açık uçlu bir sorudur ve tüm öğrenciler kültür derslerinin gelecekteki öğretmenlik mesleklerine katkısının olduğunu dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda Genç ve Bada öğrencilerin görüşleri ve bu alandaki bazı uzmanların dile getirdiği “kültürün teorik yararları” arasında belirgin bir benzerlik gözlemlendiğini ifade etmişler ve bizlere somut delilleriyle kültür ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğunu göstermişlerdir.

Ülker (2007), “‘Hitit Ders Kitapları’ Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış” isimli çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışanlara yol göstermeyi ve onlara çalışmalarında yardımcı olmayı amaçlamıştır. Yabancı dil öğretiminde kültürün yeri ve önemini anlatan Ülker, çalışmasında kültür aktarımını, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinde kullanılan Hitit ders kitapları örneği ile ele almıştır. Bu bağlamda, Hitit serisi (Hitit 1 - Hitit 2 - Hitit 3) konu alanı, metin türü ve görsellik alanlarına göre incelenmiş ve yapılan inceleme neticesinde Hitit ders kitaplarında hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulduğu birçok öge içerdiği ve bu sayede öğrencilere Türk kültürünü aktarmada başarılı olabilecek nitelikte olduğu görülmüş, ancak kitaplarda, kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerinin yeterince yer almadığı saptanmıştır.

Okur ve Keskin (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: *İstanbul* Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği” çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan ve kültür aktarımında önemli bir yer tutan ders kitaplarının bu süreçteki yeri ve önemi üzerinde durulmuş olup İstanbul yabancılar için Türkçe öğretimi seti A1, A2, B1 ve B2 ders kitapları kültür aktarımı yönünden belirli ölçütlere göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme neticesinde, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinin temel seviye kitaplarında kültürel öğelerden az yararlanıldığı tespit edilmiş, orta seviye ders kitaplarında bu öğelere daha fazla yer verilmesine rağmen kültürel öğelerden daha fazla yararlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kalfa (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı” isimli çalışmasında, dil öğretiminin aynı zamanda bir kültürleşme süreci olduğu düşüncesinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin bu süreçteki yeri ve önemini sorgulayarak sözlü kültür unsurlarından hangi düzeyde ve ne şekilde faydalanılması gerektiği üzerine tespitlerde bulunmuş ve konuyla ilgili öneriler sunmuştur.

Ökten ve Kavanoz (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı” isimli çalışmalarında, günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılmış ders kitaplarında tercih edilmiş olan kültürel içeriğin nasıl tanımlanıp anlatıldığını ortaya koymayı ve Türkçenin bir yabancı dil olarak

öğretilmesine katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan beş ders kitabının (Elementary Turkish A Complete Course for Beginners, Lâle Türkçe Ders Kitabı, Turkish Grammar For Foreign Students, Türkçe Öğrenelim, Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı) sistemli içerik çözümlemesiyle, Türk toplumunun kültürel yönlerinin dile yansımaları çözümlenmiş ve böylelikle kültürlerarası öğrenmeyi ne şekilde etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çözümleme modeli olarak Byram'ın (1997) kültürel içerik çözümleme ölçütleri temel alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, kitaplarda sunulan Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemede yetersiz kaldığı, dil bilgisi ve sözcük bilgisi öğretimine ağırlık verildiği ve kültürlerarası etkileşimi destekletici çalışmaların göz ardı edildiği görülmüş olup yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılacak olan ders kitaplarının Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yılmaz (2012), "Cultural Transmission Through Teaching Turkish As A Foreign Language Course Books" isimli çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımını araştırmak için Jagellon Üniversitesi Türkoloji Bölümünde kullanılan Yabancılar için Türkçe Yeni Hitit serisi kitaplarını konu alanı, metin türü ve görsellik ölçütlerini esas alarak incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda bu kitapların, hedef kültür olan Türk kültürüne ait pek çok öge barındırdığı ve böylelikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türk kültürünün aktarılmasında başarılı olabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle Yılmaz, Polonya üniversitelerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken iletişimsel ve kültürlerarası dil yeterliliğini artıran ders kitaplarının seçilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Arbatlı ve Kurar (2015), "Türk Dizilerinin Kazak-Türk Kültürel Etkileşimine ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Etkisi" isimli çalışmalarında, Türkiye'nin tanıtımında, Türk dili ve kültürünün aktarımında önemli role sahip olan Türk dizilerinin Kazakistan'da gösterildiği ve Kazakistan'ın Almatı şehrinde Türk dizilerini takip eden 157 kişiye anket uygulandığından bahsederek bu dizilerin Türkiye, Türkiye Türkçesi ve Türk kültürünün tanınmasında ve bunlara olan ilginin artmasında büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde videolar, kısa filmler, alt yazı ve kültür aktarımı ile ilgili olarak şu çalışmaların yapılmış olduğu belirlenmiştir:

Terantino'nun (2011), "Yabancı Diller İçin Youtube: Bu Videoyu Görmelisin" isimli çalışması "digital native"ler (dijital teknolojinin başlangıcı veya gelişimi sırasında doğmuş kimse) arasında sıkça kurulan "Bu videoyu izledin mi?" ve "Bu videoyu izlemelisin!" cümlelerinden yola çıkan bir araştırmayı içermektedir. Terantino, bu cümlelerin o yaş grubundaki öğrencilerin bulduklarını tartışma ve paylaşma isteğini gösterdiğini dile getirmiş ve bu amaca hizmet eden önemli kaynaklardan birinin de Youtube olduğunu vurgulamıştır. Youtube kullanıcıları olan "dijital yerliler"nin özelliklerinden ve onların eğitim alanında ihtiyaç duydukları öğrenme yöntem ve tekniklerden bahsedilen çalışmada, Youtube sitesinin yabancı dil alanında kullanılmasının dilin akıcı olarak öğrenilmesi yönünden faydalı olacağı dile getirilmiş olup çeşitli dillerin öğretildiği örnek video linklerine yer verilmiştir.

Canning (2000), "Yabancı Dil Sınıfında Video Kullanımının Kullanışlılık Yönü" adlı makalesinde, yaşanan teknolojik gelişmeler doğrultusunda video kullanımının kullanılabilirliği da beraberinde getirdiğini ifade etmiş ve sınıfta video kullanılırken "öğrenenin videodan nasıl yararlanacağı, videoyu kimin ve neye göre seçeceği, planlamanın nasıl yapılacağı, videonun kaç kez izletileceği" gibi noktalara dikkat edilmesi gerektiğini anlatırken eğitim teknolojilerinin artmasıyla videonun kullanılabilirliğinin göz ardı edilemez bir gerçek olduğunu vurgulamıştır.

Brooke (2003), "Yabancı Dil Sınıflarında Video Üretim: Bazı Kullanışlı Fikirler" isimli çalışmasında, İngiliz dili öğretimi sürecinin gelişen teknolojiye ayak uydurduğunu ve sınıfta olumlu bir atmosferin oluşmasını sağladığını savunmuştur. Video kullanılmasının gerekliliğinin nedeninden bahseden Brooke çalışmasında, düşük seviyedeki öğrencileri için kullandığı bazı canlandırma aktivitelerine yer vermiştir. Brooke, bu öğrencilere yıl içinde bazı senaryolar vermiş, öğrencilerden grup olarak bu senaryoları canlandırıp video olarak kaydetmelerini istemiş ya da onlara kendi senaryolarını yaratmada serbest olduklarını söylemiştir. Yüksek seviyedeki öğrencileri için ise mini belgeseller, röportajlar ve reklam videosu hazırlama aktivitelerden yararlanmıştır. Brooke, makalesinde belirtmiş olduğu video üretme yöntemlerinin dışında sayısız yöntemin bulunduğunu söylerken bunlardan mutlaka yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tschirner (2001), videonun dil öğrenimi üzerindeki rolünü araştırdığı “Sınıfta Dil Edinimi: Videonun Rolü” adlı çalışmasında, videonun daha çok dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Çalışmada, video kullanılan sınıf ortamında konuşma becerisinin nasıl geliştiği açıklanan yedi tane varsayım yer verilmiştir. Tschirner’e göre, “durumlu öğrenme (Öğrenme materyali öğrenene bir durum içerisinde verilmelidir.), girdi süreci-öğrenenin yabancı dile maruz kalması (Konuşma becerisinin artması için dinleme aktivitelerinin yapılması çok önemlidir.), çıktı süreci (Dile maruz kalmak kadar dili üretmek ve dili yaşamak da önemlidir, öğrenenin dili kullanıp öğrenme sürecine katılması gerekir.), kültürel öğrenme (Dil kültürün taşıyıcısı olduğu için yabancı bir dili öğrenirken o dilin kültürünü de öğrenmek elzemdir.), dil bilgisi öğrenimi (Yabancı dil öğrenirken durumlu öğrenmenin önemli olduğu kadar dilin yapısını öğrenmek de gerekir.), sözcük öğrenimi (Konuşma becerisinin öğrenilmesi seslerin anlamlı bir bütün hâlinde beyinde depolanmasıyla başlar.) ve duygusal öğrenmeden (Öğrenenin duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.) oluşan bu yedi durumun gerçekleşmesi hâlinde dil öğreniminde konuşma becerisi daha etkili olacaktır. Bu araştırma sonucunda; video kullanarak öğrenme materyalinin kültürel bir durum içerisinde öğrenene verilmesi, öğrenenlerin dile maruz bırakılması, dilin yapısı ve sözcükler öğretilirken öğrenenlerin duygusal yapılarının da göz önünde bulundurulması ile onların dili yaşamaları ve üretmelerinin sağlanabileceği vurgulanmıştır.

King (2010) “Yabancı Dil Sınıflarında DVD Formatlı Film Kullanımı” adlı makalesinde, DVD filmlerden sınıfta nasıl yararlanılabileceğini açıklamış; DVD formatlarda alt yazı ya da konuşma hızı ayarı gibi birçok özellik bulunduğunu ve bunların dil edinimi için dikkat çekici ve faydalı bir materyal olduğunu vurgulamıştır.

Goulah (2007) “Köy Sesleri, Global Bakış: Dönüşümsel Yabancı Dil Öğrenme Aracı Olarak Dijital Video” adlı makalesinde, yabancı dil öğrenen (orta seviyede) Japonların 1 aylık süre zarfında dijital video merkezli dersler alarak nasıl bir ilerleme kaydettiklerini incelemeyi amaçlamış ve yapmış olduğu çalışma ile videonun göz ardı edilemez bir işlevselliğinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Goldstein ve Paul Driver (2015) “Dijital Video ile Dil Öğrenimi” adlı araştırmalarında dijital videonun doğasından bahsederken dijital videonun eğitim

bilimleri için faydalı olabilecek yönlerine değinip dijital videonun yabancı dil dersleriyle nasıl bütünleştirileceğini göstermeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın birinci bölümünde, yabancı dil öğretmenleri tarafından, yayınlanmış dijital videolardan dersler için nasıl materyal geliştirileceğine ve video kullanılarak ders içi etkinliklerin nasıl üretileceğine yer verilmiş; ikinci bölümde ise videonun teknik özelliklerinden bahsedilerek öğrenci yapımı videoların nasıl üretilebileceğinin ipuçları verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, yabancı dil öğretiminin büyüyen teknoloji ihtiyacına dijital videonun büyük oranda katkı sağladığı görüşüne ulaşılmıştır.

Tuzi, Mori ve Young “Dil Öğretimi Sınıflarında Televizyon Reklamlarını Kullanma” adlı çalışmalarında, yabancı dil öğretmenlerinin giderek artan materyal yelpazesinde TV reklamlarının göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğu üzerinde durmuştur. Reklamlar sayesinde öğretmenin sadece dili değil o dilin kültürünü de öğrettiği ve bu reklamların öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bilgisine yer veren çalışma; kısa, dikkat çekici ve akılda kalıcı olması, öğretmen için kısa bir hazırlık süreci gerektirmesi gibi yönleriyle TV reklamlarının yabancı dil sınıflarında kullanılmasının yararlarına da dikkat çekmiştir. Ayrıca çalışmada, makaleye ekledikleri video linkleriyle reklam örneklerine yer veren araştırmacıların, reklamların dil sınıfları için zengin bir hazine kaynağı olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

Zanon (2006) “Yabancı Dil Öğretimini Geliştirmek İçin Alt Yazı Kullanımı” adlı çalışmasında, öğrenciler tarafından üretilen alt yazılı videoları, yabancı dil öğretimi aktiviteleri bağlamında incelemiştir. Özel alt yazı yazılımlarıyla geliştirilen bu stratejinin öğrencilerin yabancı dili daha iyi anlamasını ve farklı açılardan dili üretebilmesini sağlayacağını öngören Zanon, alt yazının önceleri dil öğrenimine engel olacağını düşünülüğünü, ancak sonraları önemiyetinin farkına varıldığını dile getirmiştir. Alt yazının, “okuma ve dinleme arasında köprü olması, öğrencilerin kelime tanıma yeteneklerini geliştirmesi, öğrencileri motive etmesi, öğrencilerin videonun kurgusunu takip etmelerini sağlaması, öğrencinin dili birden fazla duyu organıyla algıladığında daha kalıcı öğrenme gerçekleştireceği” gibi faydalarının anlatıldığı çalışmada, “Subtitle Workshop” (Altyazı Atölyesi) adlı programdan da bahsedilmektedir.

d’Ydewalle “Alt Yazılı Televizyon Programları İzleyerek Yabancı Dil Edinimi” adlı makalesinde, yabancı TV programları ithal eden küçük ülkelerde program

yapımcılarının alt yazı kullanmak durumunda kaldıklarını belirtmiş ve böylelikle izleyicinin hem işitsel hem görsel olarak yabancı dili edinmiş olduğu vurgusunu yapmıştır. Alt yazı okumanın zorunlu olup olmadığını sorgulayan araştırmacı, Amerika’da ve Almanya’da yaptığı araştırma sonucunda alt yazı okumanın zorunlu olmadığı, fakat insanların dili çok iyi bilseler bile muhakkak alt yazıya gözlerinin kaydığı sonucuna ulaşmıştır. Film (program) müziklerinin de dil ediniminde alt yazı kadar etkili olduğunu söyleyen d’Ydewalle, alt yazı ile hedef dilin kelimelerinin ve dil bilgisi yapısının gizil olarak (çaba sarfetmeden) öğrenildiğinin üzerinde durmuştur.

Almedia ve Costa (2013) “Science Direct” dergisinde yayınladıkları “Yabancı Dil Edinimi: Alt Yazının Rolü” adlı makalelerinde, Avrupa’nın dil dostu bir çevre misyonuna sahip olduğu ve bu hedeflerine nasıl ulaşmaya çalıştıklarını anlatmıştır. Çalışmada, çeşitli yabancı dillerin farklı ortamlarda duyulup görülmesini sağlayarak dil öğrenme ortamı oluşturmaya çalışan Avrupa’nın, birçok TV programı ve filmi yabancı ülkelerden aldığı ve alt yazı kullanarak insanları yabancı dile maruz bıraktığı bilgisine yer verilmiştir. Makalede, alt yazının yanı sıra dublaj seçeneğinin de üzerinde önemle durulmuştur. Araştırma ile; Hollanda ve Portekiz gibi küçük ülkelerin alt yazıyı tercih ederken Fransa, İtalya gibi daha büyük ülkelerin dublajı tercih ettiği, bu tercihin ülkenin ekonomik durumuna göre değiştiği bilgisine ulaşılmış olup bunun nedeninin ise dublajın maliyetli ve zaman alıcı bir iş olması olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, alt yazılı program izlemenin dil edinimi için zengin bir kaynak olduğu, izleyicileri motive ettiği ve seyircinin İngilizceye karşı olum tutum geliştirmesini sağlaması gibi faydalarından da söz edilmiştir.

Ina (2014) “Alt Yazılı Televizyon Programı İzleyen Çocukların Tesadüfi Dil Edinimi” adlı makalesinde, alt yazılı ya da alt yazısız televizyon programlarının tesadüfi dil edinimi sağlayıp sağlamadığını araştırmıştır. 9-12 yaş aralığından (4,5 ve 6. sınıf) oluşan 3 ayrı çocuk grubu ile yapılan araştırmada; 1. gruptaki çocuklar iyi bilinen 15 dakikalık İtalyanca bir videoyu Yunanca alt yazılı olarak, 2. gruptakiler aynı programı alt yazısız olarak, 3. gruptakiler ise denek grubu olup programı kendi dillerinde (Yunanca) izlemiştir. Bu araştırmada öğrenilen kelime sayısı ve dili kazanım oranına bakılmış olup araştırmanın sonucunda, programı alt yazılı izleyen grubun daha çok kelime ve cümle yapısı öğrendiği bilgisine ulaşılmıştır.

Webb (2011) “Dil Öğrenimi İçin Televizyon Programı Seçimi: Aynı Tarzdan Televizyon Programlarını Araştırma” adlı çalışmasında, aynı tür programların alt yazılarının ve farklı tür programların alt yazılarının ne derece kelime öğrettiğini belirlemek için 288 tane televizyon dizisi bölümünü incelemiştir. Amacı, dil öğretimi için aynı tür alt yazılı programın mı yoksa farklı tür alt yazılı programın mı izlenmesi gerektiğini bulmak olan Webb, yaptığı araştırmaların sonucunda farklı tür programların alt yazılarından kısa süreli belleğe daha fazla kelimenin kaydedildiğini fakat anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için aynı tür programların alt yazılarını takip etmek gerektiğini söylemiştir.

Koolstra ve Beentjes (1999) ”Evde Alt Yazılı Program İzleyerek Çocukların Yabancı Bir Dilde Kelime Kazanımı” adlı makalelerinde alt yazılı TV programı izlemenin yabancı dilde kelime kazanımı üzerindeki etkilerini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için, Almanya’da okuyan 4. ve 6. sınıftan 246 öğrenci rastgele 3 gruba ayrılmış; birinci gruptaki öğrenciler İngilizce bir programı Almanca alt yazılı olarak, ikinci gruptaki öğrenciler aynı İngilizce programı alt yazısız bir şekilde, üçüncü gruptakiler ise (kontrol grubu olarak) Almanca bir TV programı izlemiştir. Yapılan çalışma ile; İngilizcenin hatırlanmasının ve kelime ediniminin en çok birinci grupta sağlandığı görülmüş olup Almanya’daki ilkökul öğrencilerinin alt yazılı TV programı izleyerek yabancı bir dilde tesadüfi olarak kelime edinimini gerçekleştirebilecekleri ortaya çıkmıştır.

Winke, Gass ve Sydorenko (2010), “Yabancı Dilde Dinleme Aktiviteleri İçin Kullanılan Alt Yazılı Videoların Etkileri” adlı makalede, üniversite ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan Arap, Çinli, İspanyol ve Rus öğrencilerden oluşan dört gruba, kısa bir İngilizce videoyu bir kez alt yazılı iki kez alt yazısız (sıralaması rastgele olacak şekilde) izletip değerlendirerek hangi durumun daha etkili olduğunu saptamayı amaçlamışlardır. Yapılan çalışmanın sonunda araştırmacılar, videoyu ilk olarak alt yazılı şekilde izleyen grubun daha sonra alt yazısız izlese bile, ilk izlemede içeriğe hakim olduğu için videoyu ilgiyle ve anlayarak izlediği ve öğrendiklerini pekiştirdiği bilgisine ulaşmıştır.

Islam (2003), “Kültürel İçerik ve Yabancı Dil Edinimi: Etiyopya’da Bir Yabancı Dil Öğretimi Sınıfında Yapılan Köklü Değişiklik” adlı çalışmasında, Etiyopya’da bulunan Addis Ababa Üniversitesinde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin iki kültürlü bir ortamda kültürü nasıl hayatlarına aktardıklarını derinlemesine incelemeyi

amaçlamıştır. Bu araştırmada özellikle hedef dilin kültürel içeriğini ve öğrencilerin ürettikleri dilin yanında çevirilerini incelemiştir. On beşer kişilik iki grup oluşturularak yapılan araştırmanın birinci grubu, kırsal alanda yetişmiş ve aynı kültürel yapıya sahip, 18 yaşlarında 14 erkek ve 1 kız öğrenciden; ikinci grubu ise, yirmi beşer yaşlarında, iş sahibi ve iş alanlarında İngilizceyi az da olsa kullanan, kentsel alanda yetişmiş ve aynı kültüre sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulamada kullanılmak üzere uyarıcı olarak “yerel kültür” ve “yabancı kültür” adı altında iki gruba ayrılmış 8 tane görsel kullanılmış olup yerel kültür kategorisinde yerel gazetelerden, dergilerden ve kitaplardan Etiyopya kültürü ve toplumuyla ilgili görseller dikkatli bir şekilde seçilmiştir. Diğer kategoride ise hedef dil kullanılan alanlardan yabancı nesnelere ve durumlar içeren fotoğraflar seçilmiştir. Uygulama aşamasında iki öğrenci grubuna da iki farklı kategorideki görseller sunulmuş ve öğrencilerden fotoğraftaki görsellerle ilgili kısa bir tanımlama paragrafı yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Etiyopya’da öğretilen yabancı dil ile kültürel geçmiş arasında güçlü bir bağ olduğu, hedef dile daha önce maruz kalmış öğrenenlerin dili daha kolay kullanabildikleri ve yabancı dil öğretiminde kültürel aktarım yapmanın önemli olduğu vurgusu yapılmış olup Etiyopya’da köklü bir değişikliğin yapılması gerektiğini ifade edilmiştir (URL11).

Melinte “Kültürel Aktarım Ve Yabancı Dillerin Kültürleşme Etkisi” isimli makalesinde, dilin kültürle iç içe olduğunu vurgulamış ve farklı bir dilin farklı bir bakış açısı olduğunu savunarak farklı kültürlerle ait iki yabancıya iletişim kurarken mutlaka kültürlerini de yansıtacaklarını ve dolayısıyla mükemmel bir şekilde kültürleşeceklerini söylemiştir. Melinte, dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğunu ve kültürel aktarımın “yüzeysel aktarım” ve “derinden aktarım” olmak üzere iki şekilde yapıldığını belirtmiş olup yüzeysel aktarımda dilin kültüründe bulunan ve o yöreye ait bazı kelimelerin hedef dilde karşılığını bulamazken derinden aktarımda kültür geçişlerinin psikolojik boyuta ulaşabildiğine değinmiştir. Melinte çalışmasını, yabancı dilin kültürleşmeye olan katkısından dolayı üniversitelerin bu fikirden yola çıkarak uyguladığı programlardan ve bu kapsamda üniversitelerin belli bir süre için öğretim elemanı ve öğrenci hareketlilik programları düzenleyerek bünyesindeki elemanları yurt dışına gönderip onların yerine yurt dışından öğrenci ve öğretmen aldığını belirterek sonlandırmıştır.

Qu (2010), “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Anlayışı” isimli araştırmasında, hedef dili konuşan milletin bakış açısıyla bakabilmenin ve o kitlenin düşünce yapısıyla düşünebilmenin dili öğrenme açısından önemli olduğunu söylemiş ve kültür öğretiminin öneminden bahsetmiştir. Araştırmanın amacının, yabancı dil öğretilen sınıflarda daha iyi bir kültür anlayışına katkı sağlamak olduğu belirtilen çalışmada Qu, kültür öğretiminde kullanılan “kültürü tanımlamak ve açıklamak”, “dili kullanarak kültürü tecrübe edinme” , “diyalog ve mini drama”, “canlandırma”, “şarkı, dans, resim, film, pano, yerel konuşmacıları davet etme gibi kültürle bağlantılı diğer popüler aktiviteler”den oluşan yöntem ve tekniklerden söz etmiş, kültür öğretiminin dilin kendisinden daha uzun ve karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek kültür öğretiminin amacının öğrenenin hedef dile olan farkındalığını artırıp merak duygusunu ön plana çıkarmak olduğunu vurgulamıştır.

Kun (2013) “Yabancı Dil Eğitiminde Kültürel Çalışma” adlı çalışmasında, kültür ve dil arasındaki ilişkiyi açıklarken özellikle İngilizce dili ve kültürünün diğer dillere olan nüfuzuna yer vermiş, dil öğretimindeki kültürel gereksinimi ifade etmiş ve kültür öğretimi stratejilerinden söz etmiştir. Yabancı dil öğretiminde kültürün bir gereksinim olduğunu ve dil öğretiminin kültür öğretimine eşit olduğunu söyleyen Kun, yabancı dilin sadece bir dil olmadığını, eğer yabancı dil iyi bir şekilde öğrenilmek isteniyorsa o dilin kültürünün de öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Peterson ve Coltrane (2003), Eric Digest adlı bir dergi için yayımladıkları “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür” isimli yazılarında dil öğretiminde kültürün önemini anlatmış, önyargılar olmadan kültür öğretiminden bahsetmiş, bunun yanında dil ve kültür öğretimi için eğitim stratejilerinden bazıları açıklamışlardır. Kültürün öneminden bahsederken öğrencilerin bir dilde uzmanlaşabilmeleri için o dilin hem dil bilimini hem de kültürel formlarını öğrenmeleri gerektiğinin üzerinde durmuşlardır. Hedef dilin kültürünü yargılamadan kültürleşme amaçlı dil edinimi üzerinde duran çalışmada, her biri kültürün bir parçası olan “günlük hayattan materyaller”, “atasözleri”, “canlandırmalar”, kültür kapsülleri”, kültür kaynağı olarak öğrenciler”, etnografik çalışmalar”, “edebiyat” ve “film” gibi kültürel öğretim stratejileri detaylı olarak açıklanmıştır.

Sun (2013) “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Öğretimi” adlı çalışmasında, dil olmadan kültürün var olamayacağını, diğer bir deyişle kültür olmadan da dilin köksüz bir ağaç gibi olacağını savunup kültür ve dilin iç içe olduğunu ifade etmiştir.

Önceden yabancı dil öğretmenlerinin kültürün önemini göz ardı ederek dilin kendisine odaklandıklarını, bu nedenle öğrencilerin çoğunun kelime ve dilbilgisi kurallarını öğrenmelerine rağmen dili kullanma aşamasına geçemediklerini ve bu öğrencilerin yabancı birisiyle iletişime geçtiklerinde birçok hata yaptıklarını söyleyen Sun, bu öğrencilerin “Kaç yaşındasınız?”, “Evli misiniz?”, “Ne kadar maaş alıyorsunuz?” gibi sorular sorduğunu, bu tarz soruların da karşı tarafın kültürüne göre utandırıcı sorular olduğunu dile getirmiş olup araştırmasında sadece dili öğrenmenin yeterli olmadığı ve dili kültüründen ayırmanın yanlış olacağı sonucuna varmıştır.

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde video, film-kısa film, sinema vb. görsel işitsel araçların yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla öğrencilerin motivasyonunun arttığı ve dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Ayrıca dilin doğal ortamında kullanımının gözler önüne serilmesi nedeniyle bu tür materyallerin kültür aktarımı ve kelime öğretiminde de faydalı olduğu bilgisine erişilmekle birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarında kültürel öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiği üzerinde durulduğu ortaya çıkmaktadır.

Gerek kısa metrajlı gerek uzun metrajlı filmlerin alt yazılı olarak izlenmesinin hedef dilin öğrenilmesini kolaylaştırdığı bilgisine hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda rastlanmasına rağmen yurt içinde bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu göze çarpmaktadır.

Televizyon programlarında alt yazının -bir iki istisna dışında- olmaması, Türk televizyon kanallarında alt yazılı izleme seçeneğinin bulunmaması, dolayısıyla da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde televizyon programlarından yeterli ölçüde yararlanılamaması, bu alandaki önemli bir eksiklik olarak görülmüş olup bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın, başta televizyon programları olmak üzere çeşitli videoların alt yazı eklenerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir nitelikli materyaller hâline getirilebileceği ve bu

materyallerden sıklıkla yararlanılması gerektiği konusunda dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme ve anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yönteminin son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deseni aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9. Araştırmanın Deseni

	Anket	Uygulama Film İzleme	Son Test
Deney	O ₁	Alt yazılı	O ₂
Kontrol	O ₁	Altyazısız	O ₂

O₁ = Televizyon İzleme Eğilimi Anket Formu

O₂ = Değerlendirme Testleri

Araştırmamız yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerden oluşan 11 farklı grup üzerinde yürütülmüştür. Çalışmamız toplam 11 hafta sürmüş olup her hafta bir gruba farklı metrajlarda (6 hafta kısa, 5 hafta uzun) alt yazılı ve alt yazısız filmler izletilmiş ve öğrencilere bu filmler ile ilgili değerlendirme testleri uygulanmıştır. Araştırma süreci aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 10. Araştırmanın Süreci

Uygulama	Uygulama Filmi	Deney	Kontrol
1	Davetsiz Misafir	Alt yazılı	Alt yazısız
2	Maceracı	Alt yazısız	Alt yazılı
3	Gezelim Görelim	Alt yazılı	Alt yazısız
4	Gezelim Tozalım	Alt yazısız	Alt yazılı
5	Yeşil Elma	Alt yazısız	Alt yazılı
6	Seksenler	Alt yazısız	Alt yazılı
7	Süt Kardeşler	Alt yazısız	Alt yazılı
8	Evim Sensin	Alt yazılı	Alt yazısız
9	Behzat Ç.	Alt yazılı	Alt yazısız
10	Son Hava Bükücü	Alt yazısız	Alt yazılı
11	Vizontele	Alt yazısız	Alt yazılı

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Sakarya Üniversitesi TÖMER) öğrenim gören 198 öğrenci arasından, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş B1-B2 düzeyindeki 40 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sakarya Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan 198 öğrencinin TV izleme eğilimlerini ölçmek amacıyla öğrencilere Televizyon İzleme Eğilimi Anket Formu uygulanmış, ancak uygulanan anketlerden 117’sinden doğru ve net bilgilere ulaşılmıştır.

Alt yazılı ve alt yazısız TV programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bu öğrencilere, izledikleri programların ardından, geçerliliği ve güvenilirliği uzmanlar tarafından önceden ölçülen Değerlendirme Testleri uygulanmıştır.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmanın verileri, “Televizyon İzleme Eğilimi Anket Formu” ve öğrencilere alt yazılı ve alt yazısız olarak izletilen kısa ve uzun metrajlı filmlere yönelik olarak hazırlanan “Değerlendirme Testleri” aracılığıyla toplanmıştır.

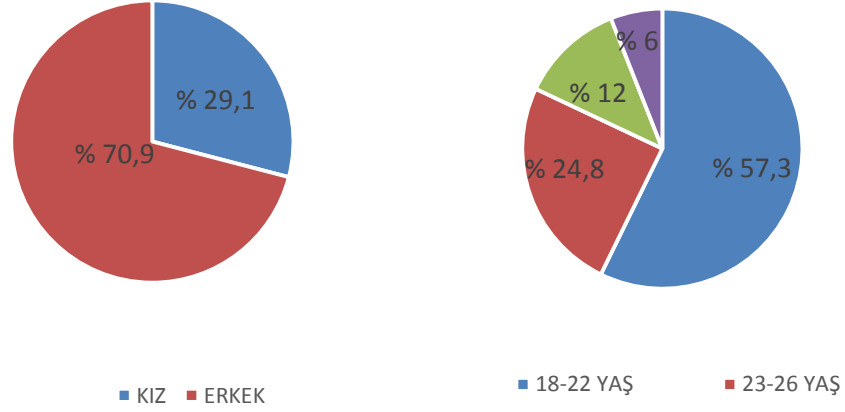
3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış, verilerin normal dağıldığı saptandığından parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem T-testi ve tek faktörlü varyans analizi (Oneway ANOVA) uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin %29,1'i kız (34), %70,9'u erkektir (83). Çalışmaya Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 117 öğrenci katılmıştır.



Şekil 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Tablo 11. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaş Aralıkları

	Yaş								Toplam	
	18-22		23-26		27-30		31 ve üzeri			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	20	58,8	10	29,4	3	8,8	1	2,9	34	100
Erkek	47	56,6	19	22,9	11	13,3	6	7,2	83	100
Toplam	67	57,3	29	24,8	14	12	7	6	117	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin %57,3'ü 18-22 yaş aralığında (67 kişi), %24,8'i 23-26 yaş aralığında (29 kişi), %12'si 27-30 yaş aralığında (14 kişi) ve %6'sı 31 yaş ve üzeri (7 kişi) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Görüşleri

Maddeler	Ortalamalar		Asla		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		
	\bar{X}_E	\bar{X}_K	\bar{X}_T	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Televizyon izlemeyi seviyorum.	3,042,682,93			12	10,3	18	15,4	61	52,1	18	15,4	8	6,8
2 İzlediğim programların Türkçe alt yazılı olmasını istiyorum.	3,052,973,03			21	17,9	16	13,7	39	33,3	21	17,9	20	17,1
3 Programlar Türkçe alt yazılı olsa televizyon izleme sıklığım artar.	2,892,262,71			21	17,9	26	22,2	45	38,5	16	13,7	9	7,7
4 İnternet üzerinden Türkçe televizyon programları izliyorum.	3,082,292,85			26	22,2	16	13,7	41	35,0	17	14,5	17	14,5
5 İnternet üzerinden Türkçe alt yazılı televizyon programları izliyorum.	2,932,292,74			31	26,5	19	16,2	34	29,1	15	12,8	18	15,4
6 TÖMER'de her gün en az bir video çalışması yapıyoruz.	2,802,792,79			11	9,4	32	27,4	50	42,7	18	15,4	6	5,1
7 Türkçem gelişmeden televizyon izlemek bana anlamsız geliyor.	3,023,413,14			16	13,7	14	12,0	47	40,2	18	15,4	22	18,8
8 Öğretmenlerim televizyon izlemem konusunda beni sık sık uyarıyorlar.	2,892,182,68			32	27,4	16	13,7	40	34,2	15	12,8	14	12,0
9 Haber programlarını izlemeyi seviyorum.	3,463,153,37			17	14,5	13	11,1	25	21,4	34	29,1	28	23,9
10 Gezi programlarını izlemeyi seviyorum.	3,023,183,07			15	12,8	24	20,5	35	29,9	24	20,5	19	16,2
11 Spor programlarını izlemeyi seviyorum.	3,452,063,04			29	24,8	23	19,7	15	12,8	14	12,0	36	30,8
12 Yemek programlarını izlemeyi seviyorum.	2,002,622,18			50	42,7	21	17,9	28	23,9	11	9,4	7	6,0
13 Eğlence programlarını izlemeyi seviyorum.	3,162,913,09			16	13,7	17	14,5	41	35,0	27	23,1	16	13,7
14 Sinema izlemeyi seviyorum.	3,053,353,14			18	15,4	19	16,2	29	24,8	31	26,5	20	17,1
15 Dizi film izlemeyi seviyorum.	3,283,353,30			11	9,4	16	13,7	41	35,0	25	21,4	24	20,5
16 En çok macera türü sinemayı seviyorum.	2,872,262,69			25	21,4	27	23,1	36	30,8	17	14,5	12	10,3
17 En çok aksiyon türü sinemayı seviyorum.	3,472,683,24			13	11,1	21	17,9	32	27,4	27	23,1	24	20,5
18 En çok korku/gerilim türü sinemayı seviyorum.	2,812,242,64			37	31,6	23	19,7	21	17,9	17	14,5	19	16,2

19	En çok bilim kurgu türü sinemayı seviyorum.	3,142,973,09	19	16,2	16	13,7	32	27,4	35	29,9	15	12,8
20	En çok komedi türü sinemayı seviyorum.	3,513,413,48	11	9,4	12	10,3	36	30,8	26	22,2	32	27,4
21	En çok aşk-duygusal türü sinemayı seviyorum.	2,992,762,92	19	16,2	24	20,5	40	34,2	15	12,8	19	16,2
22	En çok macera türü dizi film seviyorum.	3,012,562,88	17	14,5	28	23,9	38	32,5	20	17,1	14	12,0
23	En çok aksiyon türü dizi film seviyorum.	3,242,623,06	12	10,3	30	25,6	35	29,9	19	16,2	21	17,9
24	En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.	2,801,972,56	38	32,5	17	14,5	35	29,9	13	11,1	14	12,0
25	En çok bilim kurgu türü dizi film seviyorum.	3,002,852,96	16	13,7	27	23,1	34	29,1	26	22,2	14	12,0
26	En çok komedi türü dizi film seviyorum.	3,433,263,38	12	10,3	21	17,9	28	23,9	22	18,8	34	29,1
27	En çok aşk-duygusal türü dizi film seviyorum.	2,932,622,84	27	23,1	19	16,2	34	29,1	20	17,1	17	14,5
	\bar{X}	3,052,732,96										

\bar{X}_E : Erkek katılımcıların ortalaması, \bar{X}_K : Kadın katılımcıların ortalaması, \bar{X}_T : Toplam katılımcıların ortalaması
Ölçüt Aralığı 1-1,79 Asla; 1,80-2,59 Nadiren; 2,60-3,39 Bazen; 3,40-4,19 Genellikle; 4,20-5,0 Her zaman şeklindedir.

Tablo 12'deki bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri görüşleri incelendiğinde görüşlerin "Bazen" (Genel Ortalama $\bar{X}_T=2,96$) seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelediğimizde ise erkek ve kız öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri ölçeği görüşlerinin de "Bazen" (Genel Ortalama $\bar{X}_E=3,05$; $\bar{X}_K=2,73$) seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,48$) sahip maddenin, "En çok komedi türü sinemayı seviyorum.", en yüksek ikinci ortalamaya ($\bar{X}=3,38$) sahip maddenin, "En çok komedi türü dizi film seviyorum.", en yüksek üçüncü ortalamaya ($\bar{X}=3,37$) sahip maddenin ise "Haber programlarını izlemeyi seviyorum." maddesinin olduğu görülmüştür.

En düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,18$) sahip maddenin, "Yemek programlarını izlemeyi seviyorum.", en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,56$) sahip ikinci maddenin, "En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.", en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,64$) sahip

üçüncü maddenin ise “En çok korku/gerilim türü sinemayı seviyorum.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Tablo 12 incelendiğinde, erkek öğrencilerde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,51$) sahip maddenin, “En çok komedi türü sinemayı seviyorum.”, en yüksek ikinci ortalamaya ($\bar{X}=3,47$) sahip maddenin, “En çok aksiyon türü sinemayı seviyorum.”, en yüksek üçüncü ortalamaya ($\bar{X}=3,46$) sahip maddenin ise “Haber programlarını izlemeyi seviyorum.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Erkek öğrencilerde ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,00$) sahip maddenin, “Yemek programlarını izlemeyi seviyorum.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,80$) sahip ikinci maddelerin, “TÖMER’de her gün en az bir video çalışması yapıyoruz.” ve “En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,81$) sahip üçüncü maddenin ise “En çok korku/gerilim türü sinemayı seviyorum.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Tablo 12 incelendiğinde, kız öğrencilerde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,41$) sahip maddelerin, “Türkçem gelişmeden televizyon izlemek bana anlamsız geliyor.” ve “En çok komedi türü sinemayı seviyorum.” maddeleri olduğu, en yüksek ikinci ortalamaya ($\bar{X}=3,35$) sahip maddelerin, “Sinema izlemeyi seviyorum.” ve “Dizi film izlemeyi seviyorum.” maddeleri olduğu, en yüksek üçüncü ortalamaya ($\bar{X}=3,26$) sahip maddenin ise “En çok komedi türü dizi film seviyorum.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Kız öğrencilerde ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=1,97$) sahip maddenin, “En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,06$) sahip ikinci maddenin, “Spor programlarını izlemeyi seviyorum.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,18$) sahip üçüncü maddenin ise “Öğretmenlerim televizyon izlemem konusunda beni sık sık uyarıyorlar.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

	Asla		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman											
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek										
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%								
Maddeler																				
Televizyon																				
1 izlemeyi seviyorum.	5	41,7	7	58,3	7	38,9	11	61,1	18	29,5	43	70,5	2	11,1	16	88,9	2	25,0	6	75,0
İzlediğim programların																				
2 Türkçe alt yazılı olmasını istiyorum.	4	19,0	17	81,0	8	50,0	8	50,0	12	30,8	27	69,2	5	23,8	16	76,2	5	25,0	15	75,0
Programlar																				
Türkçe alt yazılı olsa televizyon izleme sıklığı																				
3 artar.	9	42,9	12	57,1	10	38,5	16	61,5	12	26,7	33	73,3	3	18,8	13	81,3	0	0,0	9	100,0
İnternet üzerinden																				
4 Türkçe televizyon programları izliyorum.	11	42,3	15	57,7	5	31,3	11	68,8	15	36,6	26	63,4	3	17,6	14	82,4	0	0,0	17	100,0
İnternet üzerinden																				
5 Türkçe alt yazılı televizyon programları izliyorum.	11	35,5	20	64,5	9	47,4	10	52,6	9	26,5	25	73,5	3	20,0	12	80,0	2	11,1	16	88,9
TÖMER’de her																				
6 gün en az bir video çalışması yapıyoruz.	2	18,2	9	81,8	9	28,1	23	71,9	18	36,0	32	64,0	4	22,2	14	77,8	1	16,7	5	83,3
Türkçem gelişmeden																				
7 televizyon izlemek bana anlamsız geliyor.	3	18,8	13	81,3	2	14,3	12	85,7	14	29,8	33	70,2	8	44,4	10	55,6	7	31,8	15	68,2
Öğretmenlerim																				
8 televizyon izlemem konusunda beni sık sık uyarıyorlar.	14	43,8	18	56,3	5	31,3	11	68,8	11	27,5	29	72,5	3	20,0	12	80,0	1	7,1	13	92,9
Haber																				
9 programlarını izlemeyi seviyorum.	4	23,5	13	76,5	5	38,5	8	61,5	12	48,0	13	52,0	8	23,5	26	76,5	5	17,9	23	82,1
Gezi																				
10 programlarını izlemeyi seviyorum.	3	20,0	12	80,0	7	29,2	17	70,8	11	31,4	24	68,6	7	29,2	17	70,8	6	31,6	13	68,4
Spor																				
11 programlarını izlemeyi	13	44,8	16	55,2	11	47,8	12	52,2	7	46,7	8	53,3	1	7,1	13	92,9	2	5,6	34	94,4

seviyorum.

12	Yemek programlarını izlemeyi seviyorum.	9	18,0	41	82,0	6	28,6	15	71,4	11	39,3	17	60,7	5	45,5	6	54,5	3	42,9	4	57,1
13	Eğlence programlarını izlemeyi seviyorum.	3	18,8	13	81,3	8	47,1	9	52,9	14	34,1	27	65,9	7	25,9	20	74,1	2	12,5	14	87,5
14	Sinema izlemeyi seviyorum.	1	5,6	17	94,4	6	31,6	13	68,4	12	41,4	17	58,6	10	32,3	21	67,7	5	25,0	15	75,0
15	Dizi film izlemeyi seviyorum.	3	27,3	8	72,7	3	18,8	13	81,3	13	31,7	28	68,3	9	36,0	16	64,0	6	25,0	18	75,0
16	En çok macera türü sinemayı seviyorum.	10	40,0	15	60,0	10	37,0	17	63,0	10	27,8	26	72,2	3	17,6	14	82,4	1	8,3	11	91,7
17	En çok aksiyon türü sinemayı seviyorum.	5	38,5	8	61,5	11	52,4	10	47,6	11	34,4	21	65,6	4	14,8	23	85,2	3	12,5	21	87,5
18	En çok korku/gerilim türü sinemayı seviyorum.	17	45,9	20	54,1	4	17,4	19	82,6	4	19,0	17	81,0	6	35,3	11	64,7	3	15,8	16	84,2
19	En çok bilim kurgu türü sinemayı seviyorum.	5	26,3	14	73,7	5	31,3	11	68,8	11	34,4	21	65,6	12	34,3	23	65,7	1	6,7	14	93,3
20	En çok komedi türü sinemayı seviyorum.	1	9,1	10	90,9	5	41,7	7	58,3	15	41,7	21	58,3	5	19,2	21	80,8	8	25,0	24	75,0
21	En çok aşk-duygusal türü sinemayı seviyorum.	5	26,3	14	73,7	8	33,3	16	66,7	15	37,5	25	62,5	2	13,3	13	86,7	4	21,1	15	78,9
22	En çok macera türü dizi film seviyorum.	7	41,2	10	58,8	10	35,7	18	64,3	11	28,9	27	71,1	3	15,0	17	85,0	3	21,4	11	78,6
23	En çok aksiyon türü dizi film seviyorum.	4	33,3	8	66,7	15	50,0	15	50,0	9	25,7	26	74,3	2	10,5	17	89,5	4	19,0	17	81,0
24	En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.	16	42,1	22	57,9	7	41,2	10	58,8	9	25,7	26	74,3	0	0,0	13	100,0	2	14,3	12	85,7
25	En çok bilim kurgu türü dizi film seviyorum.	5	31,3	11	68,8	9	33,3	18	66,7	10	29,4	24	70,6	6	23,1	20	76,9	4	28,6	10	71,4
26	En çok komedi türü dizi film seviyorum.	2	16,7	10	83,3	8	38,1	13	61,9	10	35,7	18	64,3	7	31,8	15	68,2	7	20,6	27	79,4
27	En çok aşk-duygusal türü dizi film seviyorum.	6	22,2	21	77,8	8	42,1	11	57,9	15	44,1	19	55,9	3	15,0	17	85,0	2	11,8	15	88,2

Tablo 13’ü incelediğimizde “İnternet üzerinden Türkçe televizyon programları izliyorum.” ifadesinde “Her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin %100’ünün (17 kişi) erkek öğrenciler olduğunu görüyoruz. Benzer şekilde “Programlar Türkçe alt yazılı olsa

televizyon izleme sıklığı artar.” ifadesinde de “Her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin %100’ünün (9 kişi) erkek öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın alt problemlerine bakıldığında ise birinci alt problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı, televizyon izleme eğilimleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kız Ve Erkek Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri Ve T-Testi İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	p
Televizyon İzleme Eğilimleri	Kız	34	73,70	12,11	-2,781	,006*
	Erkek	83	82,30	16,24		

*p<,01** p<,05

Tablo 14 incelendiğinde, kızların Televizyon İzleme Eğilimleri puanlarının ortalaması 73,70 iken erkeklerin Televizyon İzleme Eğilimleri puanlarının ortalaması 82,30’dur. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t- testi sonucunda t değerinin -2,781 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri puanları ortalamalarında cinsiyete göre fark olduğu, erkek öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri puanlarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur (p<,01). Bu sonuca göre erkeklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmelerinde televizyonu izlemeyi kızlara göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Öğrencilerin yaşlarına göre sayısal dağılımı, televizyon izleme eğilimleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları

Yaş	N	\bar{X}	Ss
18-22	67	79,61	15,03
23-26	29	80,93	18,64
27-30	14	78,35	15,49
31 ve üzeri	7	79,85	8,57
Toplam	117	79,80	15,61

Tablo 15 incelendiğinde, televizyon izleme eğilimleri davranış puanları ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama; 80,93 ortalama ile yaşları 23-26 olan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 79,85 ortalama ile yaşları 31 ve üzeri; 79,61 ortalama ile yaşları 18-22 ve son olarak gruplar arasındaki en düşük ortalamanın 78,35 ortalama ile yaşları 27-30 olan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup ($F= 1,393$, $p= ,249$) bulunduğu varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Televizyon izleme eğilimleri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Televizyon İzleme Eğilimleri Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Gruplararası	68,635	3	22,878	,092	,965	
Gruplarıçi	28205,844	113	249,609			
Toplam	28274,479	116				

* $p < ,01$ ** $p < ,05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına göre televizyon izleme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(3-113)} = ,092$; $p = ,965$).

Çalışmanın üçüncü alt problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, öğrencilerin TV izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre sayısal dağılımı, televizyon izleme eğilimleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Televizyon İzleme Sürelerine Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T-Testi İle İlgili Bulgular

	TV izleme süreleri	N	\bar{X}	Ss	t	P
Televizyon İzleme Eğilimleri	Hiç İzlemiyorum	54	76,92	17,85	-1,865	,045*
	1-2 saat	63	82,26	13,04		

* $p < ,01$ ** $p < ,05$

Tablo 17 incelendiğinde, TV izlemeyenlerin Televizyon İzleme Eğilimleri Ölçeği puanlarının ortalaması 76,92 iken 1-2 saat TV izleyenlerin Televizyon İzleme Eğilimleri Ölçeği puanlarının ortalaması 82,26’dır. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonucunda t değerinin -1,865 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Ölçeği puanları ortalamalarında TV izleme sürelerine göre fark olduğu, 1-2 saat TV izleyen öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri Ölçeği puanlarının TV izlemeyen öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur ($p < ,01$).

Çalışmanın dördüncü alt problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Öğrencilerin eğitim durumlarına göre sayısal dağılımı, televizyon izleme eğilimleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise	24	78,45	13,17
Üniversite	63	79,25	16,29
Yüksek Lisans	30	82,03	16,19
Toplam	117	79,80	15,61

Tablo 18 incelendiğinde, televizyon izleme eğilimleri davranış puanları ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalama; 82,03 ortalama ile eğitim durumu yüksek lisans olan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri davranış puanları ortalamaları 79,25 ve gruplar arasındaki en düşük ortalama; 78,45 ortalama ile eğitim durumu lise olan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup ($F=,304$, $p=,739$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Televizyon izleme eğilimleri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Televizyon İzleme Eğilimleri Davranış Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Gruplararası	211,617	2	105,809	,430	,652	
Gruplarıçi	28062,862	114	246,165			
Toplam	28274,479	116				

* $p < ,01$ ** $p < ,05$

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim durumlarına göre televizyon izleme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2-114)} = ,430$; $p = ,652$).

Çalışmanın beşinci alt problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, öğrencilerin TV izleme periyotlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Öğrencilerin TV izleme periyotlarına göre sayısal dağılımı, televizyon izleme eğilimleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin Televizyon İzleme Periyotlarına Göre Sayısal Dağılımı, Televizyon İzleme Eğilimleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T-Testi İle İlgili Bulgular

	TV izleme periyotları	N	\bar{X}	Ss	t	P
Televizyon İzleme Eğilimleri	Hafta içi akşam	47	79,57	19,11	-,129	,897
	Hafta sonu	70	79,95	12,88		

* $p < ,01$ ** $p < ,05$

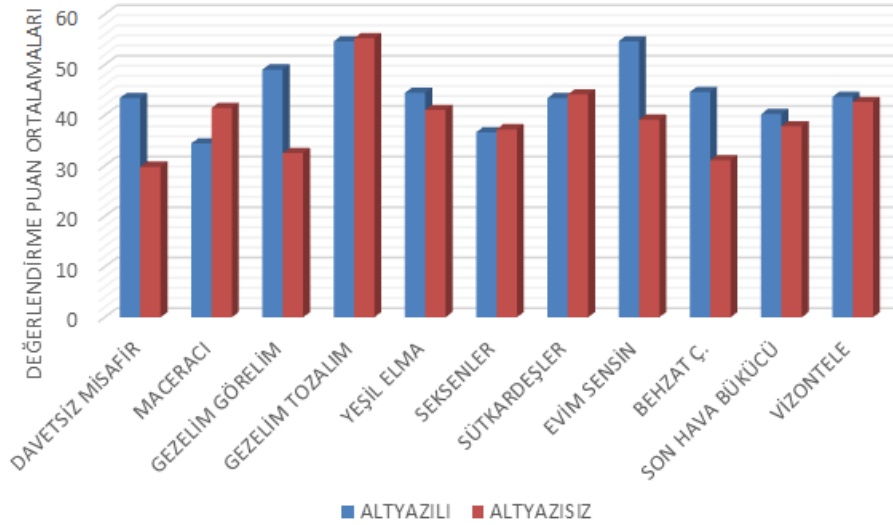
Tablo 20 incelendiğinde, televizyonu en çok hafta içi akşam izleyenlerin Televizyon İzleme Eğilimleri Ölçeği puanlarının ortalaması 79,57 iken televizyonu hafta sonu izleyenlerin Televizyon İzleme Eğilimleri Ölçeği puanlarının ortalaması 79,95’tir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonucunda t değerinin -,129 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimleri puanları ortalamalarında TV izleme periyotlarına göre fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p > ,05$).

Çalışmanın altıncı alt problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, kısa ve uzun metrajlı filmleri, alt yazılı ve alt yazısız izleme değişkenlerine göre bakıldığında film değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Öğrencilerin izledikleri kısa ve uzun metrajlı filmlerin, film değerlendirme puanlarına ait ortalamaları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin İzledikleri Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin, Film Değerlendirme Puanlarına Ait Ortalamalar

Uygulama	Uygulama Filmi	A Grubu \bar{X}	B Grubu \bar{X}
1	Davetsiz Misafir	43,43	29,80*
2	Maceracı	41,47*	34,41
3	Gezelim Görelim	49,06	32,50*
4	Gezelim Tozalım	55,28*	54,63
5	Yeşil Elma	41,07*	44,44
6	Seksenler	37,22*	36,63
7	Sütkardeşler	44,12*	43,42
8	Evim Sensin	54,66	39,12*
9	Behzat Ç.	44,63	31,13*
10	Son Hava Bükücü	37,84*	40,24
11	Vizontele	42,63*	43,64

*Alt yazısız izlenen filmlerden alınan puanlar



Şekil 5. Öğrencilerin izledikleri kısa ve uzun metrajlı filmlerin, film değerlendirme puanlarına ait ortalamalar

Şekil 5'e baktığımızda kısa ve uzun metrajlı filmleri alt yazılı ve alt yazısız olarak izleyen öğrencilerin film değerlendirme puanları ortalamaları, filmleri alt yazılı olarak izleyenlerin ortalamalarının alt yazısız olarak izleyenlere göre yüksek olduğunu göstermekte ve ortaya çıkan sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde

alt yazılı film izlemenin, izleyiciler üzerindeki olumlu yönde etkisini ortaya koymaktadır.

Tablo 22. Öğrencilerin İzledikleri Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlere Ait Film Değerlendirme Puanlarının Alt Yazılı/Alt Yazısız İzlenme Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

Filmler	Alt yazı	N	\bar{x}	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	
Kısa Metrajlı Filmler	Davetsiz Misafir	Alt yazılı	22	43,43	27,48	604,50	132,500	,008**
		Alt yazısız	22	29,80	17,52	385,50		
	Maceracı	Alt yazılı	17	34,41	15,71	267,00	114,000	,285
		Alt yazısız	17	41,47	19,29	328,00		
	Gezelim Görelim	Alt yazılı	16	49,06	24,97	399,50	56,500	,001**
		Alt yazısız	20	32,50	13,33	266,50		
	Gezelim Tozalım	Alt yazılı	24	54,63	22,23	533,50	233,500	,878
		Alt yazısız	20	55,28	22,83	456,50		
	Yeşil Elma	Alt yazılı	14	44,44	15,64	219,00	82,000	,461
		Alt yazısız	14	41,07	13,36	187,00		
	Seksenler	Alt yazılı	17	36,63	16,79	285,50	132,500	,899
		Alt yazısız	16	37,22	17,22	275,50		
	Sütkardeşler	Alt yazılı	14	43,42	14,61	204,50	99,500	,810
		Alt yazısız	15	44,12	15,37	230,50		
Evim Sensin	Alt yazılı	10	54,66	14,10	141,00	24,000	,029*	
	Alt yazısız	11	39,12	8,18	90,00			
Behzat Ç.	Alt yazılı	15	44,63	17,60	264,00	36,000	,008**	
	Alt yazısız	12	31,13	9,50	114,00			
Son Hava Bükücü	Alt yazılı	13	40,24	12,92	168,00	66,000	,750	
	Alt yazısız	11	37,84	12,00	132,00			
Vizontele	Alt yazılı	12	43,64	14,00	168,00	90,000	,655	
	Alt yazısız	15	42,63	14,00	210,00			

*p < .05; ** p < .01

Tablo 22'ye göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin “**Davetsiz Misafir**”, “**Gezelim Görelim**”, “**Evim Sensin**” Ve “**Behzat Ç.**” filmlerine ait film değerlendirme puanları arasında alt yazılı ve alt yazısız izlenme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .01; p< .05). Bu sonuca göre, belirtilen filmleri alt yazılı izleyen öğrencilerin film değerlendirme sorularından aldıkları puanların,

filmleri alt yazısız izleyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, filmleri alt yazılı izleyen öğrencilerin belirtilen filmlerin içeriğine daha hakim olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak d'Ydewalle'nin alt yazı ile hedef dilin kelimelerinin ve dil bilgisi yapısının gizil olarak (çaba sarfetmeden) öğrenildiği yönündeki ifadesi yapılan çalışmayı destekler niteliktedir (t.y.).

Tablo 23. Öğrencilerin İzledikleri Kısa Metrajlı Filmlere Ait Film Değerlendirme Puanlarının Altyazılı/Altyazısız İzlenme Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

	Alt yazı	N	\bar{x}	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kısa Metrajlı Filmler	Alt yazılı	110	44,33	120,76	13284,00	4811,500	,011**
	Alt yazısız	109	39,26	99,14	10806,00		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 23'e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin kısa metrajlı filmlere ait film değerlendirme puanları arasında alt yazılı ve alt yazısız izlenme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Elde edilen bulguya göre kısa metrajlı filmleri alt yazılı izleyen öğrencilerin film değerlendirme puan ortalamaları, filmleri alt yazısız izleyenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin İzledikleri Uzun Metrajlı Filmlere Ait Film Değerlendirme Puanlarının Alt Yazılı/Alt Yazısız İzlenme Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

	Alt yazı	N	\bar{x}	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Uzun Metrajlı Filmler	Alt yazılı	64	44,87	71,05	4547,00	1629,000	,046**
	Alt yazısız	64	39,39	57,95	3709,00		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 24'e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin izledikleri uzun metrajlı filmlere ait film değerlendirme puanları arasında alt yazılı ve alt yazısız izlenme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Elde edilen bulguya göre uzun metrajlı filmleri alt yazılı izleyen öğrencilerin film değerlendirme puan ortalamaları alt yazısız izleyenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem kısa metrajlı hem de uzun metrajlı filmlerin alt yazılı olarak izlendiğinde alt yazısız izlenmelerine göre daha etkili olduğu görülmektedir. Görsel ve işitsel özellikleri olan kısa ve uzun metrajlı filmlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması, öğrencinin öğrendiği bilgiyi pekiştirmesi, öğrenilen bilginin zihninde kalıcı olması ve hatırlanmasında kolaylık sağlaması açısından da önemlidir (Ünlüler Arabacı, 2015).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR

Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme-anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri görüşleri incelendiğinde, TV programları arasında en çok komedi türündeki sinemayı sevdikleri, en az ise yemek programlarını izlemeyi sevdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında cinsiyet faktörünün belirleyici olduğu söylenebilir. Bunun dayanağı ise, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturmasıdır (Katılımcı Sayısı=117, Kız Öğrenci Sayısı=34, Erkek Öğrenci Sayısı=83). Çünkü, öğrencilerin TV izleme eğilimleri görüşlerine göre, erkek öğrencilerde en yüksek ortalamaya sahip madde “En çok komedi türü sinemayı seviyorum.” maddesi iken en düşük ortalamaya sahip madde ise “Yemek programlarını izlemeyi seviyorum.” maddesidir. Kız öğrencilerde ise en yüksek ortalamaya sahip maddeler “Türkçem gelişmeden TV izlemek bana anlamsız geliyor.” ve “En çok komedi türü sinemayı seviyorum.” maddeleridir. Kız öğrencilerde en düşük ortalamaya sahip madde ise “En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.” maddesidir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, “İzlediğim programların Türkçe alt yazılı olmasını istiyorum”, “Programlar Türkçe alt yazılı olsa TV izleme sıklığım artar.”, İnternet üzerinden Türkçe TV programları izliyorum.”, “İnternet üzerinden Türkçe alt yazılı TV programları izliyorum.” ifadelerinde “Her zaman” seçeneğini işaretleyenlerin çoğunun

erkek öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu durum aşağıdaki tablo ile gösterilmiştir:

Tablo 25. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin TV Programlarını Türkçe Alt Yazılı İzlemelerine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Tablosu (Her Zaman Seçeneği)

Maddeler	Her Zaman			
	Kadın		Erkek	
	N	%	N	%
İzlediğim programların Türkçe alt yazılı olmasını istiyorum.	5	25	15	75
Programlar Türkçe alt yazılı olsa televizyon izleme sıklığım artar.	0	0	9	100
İnternet üzerinden Türkçe televizyon programları izliyorum.	0	0	17	100
İnternet üzerinden Türkçe alt yazılı televizyon programları izliyorum.	2	11,1	16	88,9

Tablo 25 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, televizyon programlarını Türkçe alt yazılı olarak izlemeyi daha çok istedikleri/tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimleri puanlarının ortalaması, erkek öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmede televizyonu izlemeyi kız öğrencilere göre daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir (Erkek öğrencilerin TV izleme puanlarının ortalaması 82,30 iken kız öğrencilerin TV izleme puanlarının ortalaması 73,70'tir.).
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, yaşlarına göre incelendiğinde ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin yaşlarına göre televizyon izleme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde televizyon programlarının farklı yaşlardaki bireyler için öğretim materyali olarak kullanılmasının mümkün olduğu söylenebilir.

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme sürelerine göre TV izleme eğilimleri incelendiğinde, öğrencilerin TV İzleme Eğilimleri Ölçeği puanlarının ortalamalarında, TV izleme sürelerine göre fark olduğu görülmüştür. Günde 1-2 saat TV izleyen öğrencilerin TV İzleme Eğilimleri Ölçeği puanları, hiç TV izlemeyen öğrencilere göre yüksek çıkmıştır ($p < ,01$). Buna göre, gün içerisinde 1-2 saat TV izlemenin, TV izleme yönündeki isteği artıracığı; hiç TV izlememenin ise öğrencileri tamamen TV'den uzaklaştıracağı düşünülebilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TV izleme eğilimlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise; öğrencilerin eğitim durumlarına göre TV izleme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir ($F_{(2-114)} = ,430$; $p = ,652$). Benzer şekilde, öğrencilerin televizyon izleme eğilimlerinin, TV izleme periyotlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, öğrencilerin TV izleme sürelerine göre TV izleme eğilimleri puanlarının ortalamalarında TV izleme periyotlarına göre fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p > ,05$).
- Çalışmanın bulgularında yer alan kısa ve uzun metrajlı filmleri alt yazılı ve alt yazısız olarak izleyen öğrencilerin film değerlendirme puanları ortalamaları, filmleri alt yazılı olarak izleyenlerin ortalamalarının alt yazısız olarak izleyenlerin ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alt yazılı film izlemenin, izleyicilerin dinlediklerini/izlediklerini anlamalarına katkı sağladığı söylenebilir.
- Yapılan çalışmada, “Davetsiz Misafir”, “Gezelim Görelim”, “Evim Sensin” ve “Behzat Ç.” filmlerini alt yazılı olarak izleyen öğrencilerin film değerlendirme testlerinden aldıkları puanların, filmleri alt yazısız olarak izleyen öğrencilerin testlerden aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, filmleri alt yazılı olarak izleyen öğrencilerin, alt yazı olmadan izleyen öğrencilere göre dinlediklerini/izlediklerini daha iyi anladıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu noktada; filmlere eklenen alt

yazının, izleyicilerin filmin içeriğine daha çok hakim olmasını ve farkına varmadan öğrenmeyi sağladığını söylemek mümkündür.

- Yapılan çalışmada, hem kısa metrajlı hem de uzun metrajlı filmleri alt yazılı izleyen öğrencilerin film değerlendirme puan ortalamalarının, filmleri alt yazısız izleyen öğrencilerin film değerlendirme puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerek kısa metrajlı gerek uzun metrajlı filmleri alt yazılı olarak izlemenin, öğrencilerin başta dinleme/izleme becerisi olmak üzere diğer beceri alanlarının da gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesini desteklemektedir. Ayrıca, dinlediklerini/izlediklerini iyi anlayan öğrencilerin, öğrendikleri bilgiyi kalıcı hâle getirmeleri ve hatırlamaları da kolaylaşacaktır.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak dil politikalarını belirleyenlere, kurum ve kuruluşlara, dil öğreticilerine şu önerilerde bulunulabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok TV seyredebilecekleri ortamlar oluşturularak öğrencilerin TV izleme eğilimleri arttırılmalıdır.
- İlgili kurum ve kuruluşlar, yayınlarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygun hâle getirmek için teknik altyapı oluşturmalı, bunu yaparken de yabancı öğrencilerin en çok tercih ettikleri program türlerini dikkate almalıdır (Beyce ve İnce, 2015: 236).
- Dünya üzerinde egemen olan dillerden bazıları İngilizce ve Fransızcadır. İngiliz kanalı olan BBC ve Fransız kanalı olan TV5, yayınlarını alt yazı seçeneği ile sunmakta ve alt yazı uygulaması kumanda üzerinden kontrol edilebilmektedir. Ulusal kanallarımızda ise böyle bir uygulama bulunmamakta –işitme engelliler için var olan iki kanal dışında- ve dolayısıyla, dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda benzer bir uygulamanın yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu sebeple; TRT başta olmak üzere ulusal kanallarımız televizyon programlarına alt yazı eklemeli ve sadece televizyon yayıncılığı ile ilgili kurum ve kuruluşlarda değil, diğer eğitim öğretim kuruluşlarında da bu tür çalışmalar yapılmalı ve çalışmalara başlanmadan önce öğrencilerin ilgi ve istekleri tespit edilmelidir (Beyce ve İnce, 2015: 236).

- Yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içinde video kullanılarak yapılan dinleme-izleme etkinliklerinin alt yazılı olmasına özen gösterilmelidir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, alt yazılı ve alt yazısız TV programlarını izleyerek dinleme/izleme-anlama başarılarının artıp artmadığını gözlemlemek ve programları alt yazılı olarak izlemenin, alt yazısız olarak izlemeye göre fark oluşturup oluşturmadığını, oluşturuyorsa bunun ne yönde olduğunu görebilmek amacıyla yapılan bu çalışma, B1-B2 düzeyinde on bir farklı grup ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı grupların başarı durumları değerlendirilebilmiş ancak tek bir grubun ne düzeyde başarılı olduğu gözlenememiştir. Bu konuda tek bir grup üzerinde araştırmalar yapılabilir, grubun ilerleyişi gözlemlenebilir ve hangi durumlarda ek çalışmalara ihtiyaç duydukları tespit edilip eksikler tamamlanabilir.
- Random (tesadüfi) olarak video-kliplerinde alt yazıya yer veren Power Türk müzik kanalı, video-kliplerde belirli kriterlere göre alt yazılı olarak yayın yapabilir.
- Türkçe müzik yayını yapan müzik kanalları, sürekli olmasa bile belirli saatlerde alt yazılı yayın yapabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatma*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağıldere, S. T. (2008), Kültürlerarası İletişimde Eylem Odaklı Yaklaşım: İstanbul Saint-Joseph Lisesinin Türk Öğrencileri (1870-1905). *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 125-134.
- Akbal, B. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar Dellal, N., Seyhan Yücel, M. (2015). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Derslerinde Materyal Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Turkish Studies*, 10(2), 1051-1066.
- Akpınar, B. (2004). Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının, Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 198-211.
- Aktaş, T., İşigüzel, B. (2013). *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Almeida, P. A. ve Costa, P. D. (2013). Foreign Language Acquisition: The Role of Subtitling. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 1234 – 1238.
- Amanlikov, D. (2015). *The Benefits Of The Subtitled Films In Teaching English*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan University, Institute Of Educational Sciences.

- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arbatlı, M. S. ve Kurar, İ. (2015). Türk Dizilerinin Kazak-Türk Kültürel Etkileşimine ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Etkisi. *Turkish Studies*, 10/2, 31-48.
- Arslan, M. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, M., Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86. DOI: 10.1501/Dilder_0000000126
- Arslan, M., Akbarov, A., Baştuğ, H. (2011). Providing Learner's Motivation by Effecting Usage of Visual Aids in Foreign Language Teaching. *Journal of Linguistic*, 4 (1), 67-76.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3 (2), 235-246.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barın, E. (22-23 Kasım 2007). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*. 2, 7-23.
- Beyce, E. ve İnce, B. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İhmal Edilen Bir Olgu: Dijital Kültür Süreci, 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Muğla.
- Bilen, E. (6-7 Mart 2009). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sinema Filmlerinden Yararlanma. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 3 (4), 401-414.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies*. 5 (4), 221-235.
- Brooke, S. (2003). Video Production in the Foreign Language Classroom: Some Practical Ideas, *The Internet TESL Journal*, 9 (10).
- Büyükikiz, K. (2013). Doğal Yaklaşım (Natural Approach). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 87- 89. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükikiz, K. (2013). Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 121- 123. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). (İkinci Baskı), s. 611-628. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. Ş., Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Canning, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6 (11).
- Cebeci, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- CEF. (2000). *Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cılızoğlu, G. (2011). Kitle İletişim Araçlarında Yer Alan Kurgusal Sosyal Mesajlar: Televizyon Dizilerinde Kitleleştirilen Değerlere Yönelik Bir Analiz. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6 (4), 90-100.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakır, A. ve Kana, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi. *International Journal of Language Academy*. 3 (3), 50-65.
- Çakır, İ. (2006). The Use Of Video As An Audio-Visual Material In Foreign Language Teaching Classroom. *TOJET*, 5/4, 67-72.
- Çetin, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyon Amaçlı Video Kullanımı. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı, 2013, 69-76.
- Çıkılı, Y. (2006). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. K. Keskinliç (Editör). s. 7-14. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Çilenti, K. (1982). Televizyonla Eğitimin İlkeleri ve Türkiye'deki Uygulamalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 151-168. DOI: 10.1501/Egifak_0000000905
- d'Ydewalle, G. (t.y.). Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs. https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/4geryd'ydewalle.pdf adresinden 05 Ağustos 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşımına Göre Sınıf İçi Hedef ve Etkinliklerin Hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), Ankara, 241-249.
- Demir, D. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Kültürel İçeriği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*. 1, 53-61.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirezen, M. (t.y.). Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=1449 adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Dib, C. Z. (1988). Formal, Non-Formal And Informal Education: Concepts/Applicability. *Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173*. American Institute of Physics, New York.

<http://techne-dib.com.br/downloads/6.pdf> adresinden 24 Temmuz 2016 tarihinde erişilmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, (t.y.). MEB. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf adresinden 13 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. (1. Basım) Ankara: Pegem Akademi.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 1-8.

Durmuş, M. (2013). Doğrudan Yöntem ve Berlitz Okullarındaki Uygulamalar. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 55-65. Ankara: Grafiker Yayınları.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Duru, H. (2013). Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Yazılı, İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 395-412. Ankara: Grafiker Yayınları.

Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirmesi. *Turkish Studies*. 10/12, 371-386.

Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies*, 4, 3, 888-937. Erjem, Y., Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı

Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 15-30.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelken-tepe Yayınları, Ankara.

Erjem, Y., Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerine Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 15-30.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi, Ankara.

Fidan, N., Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Meteksan Matbaacılık, Ankara.

Genç, B. ve Bada, E. (2005). Culture In Language Learning And Teaching. *The Reading Matrix*, 5 (1), 73-84.

Goldstein, B. ve Driver, P. (2015). Language Learning With Digital Video. *Language Learning & Technology*, 20 (1), 46-49.

Goulah, J. (2007). Village Voices, Global Visions: Digital Video as a Transformative Foreign Language Learning Tool. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 62-78.

Göçer, A. ve Moğul, Selçuk. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6, 3, 797-810.

Göde, H. A., Türkan, H. K. (14-16 Kasım 2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Millî Kültürümüzü Oluşturan Halkbilimi (Folklor) Unsurlarından Yararlanma. *II. Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Baklanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı*. Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi, Tiran/Arnavutluk.

Gülseven, Ü. (2014). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Filmlerin Önemi ve Kullanımı. *3. Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı Bildiri Kitabı (Avrupa'da Türkçe)*. A. Balaban, B. Çağlayan, Ü. Gülseven (Editörler). s. 437-445. Tiran/Arnavutluk: Shkolla e Lartë Dz(ëna e Plotëdz iBederÖ Press.

- Gün, M. (2013). Görsel-İşitsel Yöntem. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 115-117. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 111-114. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gürel, E., Tat, M. (2012). Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri ile Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi. *The Journal of International Social Research*, 5(23), 276-297.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Helvacı, A. (2007). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. F. Ereş (Editör). s. 11. Ankara: Maya Akademi.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/hengirmen_turkce_ogretimi.pdf adresinden 16 Aralık 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası Ve Felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 29, 121-138.
- Ina, L. (2014). Incidental Foreign-Language Acquisition By Children Watching Subtitled Television Programs. *TOJET*, 13 (4), 81-87.
- İnan, K. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Diziler Bağlamında Güney Kore Televizyon Dizilerinin Türkiye’de Kore Dili ve Kültürünün Tanıtımına Katkısı. *The Journal of The Institute of The Middle East Studies*, 31 (2), 177-204.

- İnce, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 143-156. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İnce, B., Boztilki, G. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler). (Birinci Baskı), s. 157-175. Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies*, 6 (3), 939-948.
- İşcan, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Turkish Studies*, 11 (21), 487-500.
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies*. 6 (3), 939-948.
- İşcan, A. ve Aktürk, Y. (2014). Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği. *International Journal of Language Academy*. 2/4, 234-246.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20/4, 1265-1278.
- İşcan, A., Aktürk, Y. (2014). Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 234-246.
- İşman, A. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Millî Folklor*, 25, 97, 167-177.

- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karçiç, S. ve Arslan, M. (2015). Türk Dizilerinin Boşnakça Anadil Taşıyıcılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4/2, 179-187.
- Kardaş, M. N., Harre, T. (2015). 6-8 Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 13, 264-291.
- Kartal, B. (2001). *Açıköğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Yayınları.
- Kırbaş, G. ve Doğanay, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Öğreniminde Dizi ve Filmler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1052-1061.
- Kırksekiz, A. (2014). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı- Ders Notu.
- King, J. (2010). Using DVD Feature Films in the EFL Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523.
- Kingen, S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools*. Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, New Jersey.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve Medya. *Bilig*, 34, 1-13.
- Koçak, A. (2001). *Televizyon İzleyici Davranışları -Televizyon İzleyicilerinin Tercihleri ve Doyumları Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma-*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koolstra, C. M. ve Beentjes, J. W. J. (1999). Children's Vocabulary Acquisition in A Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*, 47 (1), 51-60.

- Köksal, D., Varışoğlu, B. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. A. Şahin (Editör). (Birinci Baskı), s. 81-111. Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, A. (2012). Medya Ve Dil Oyunları: Gündelik Dil Pratiklerinde Televizyon Dizilerinin Etkisi. *Millî Folklor*, 24 (93), 220-233.
- Köşker, G. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16/2, 409-421.
- Kun, L. (2013). The Culture Study in Foreign Language Education. *Internatiol Review of Social Science and Humanities*, 6 (1), 196-204.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(1), 49-83.
- Maden, S., Dincel, Ö. (2015). İnfomal Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimine Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 206, 30-53.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Eklektik (Seçmecî) Yöntem. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 119-120. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Melinte, I. E. (2012). Cultural Transfer and The Cross-Cultural Impact Of Foreign Languages. *Cultural and Linguistic Communication*, 2 (1), 58-63.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8, 9, 297-318.

- Murat Nuhoğlu, M., Özsoy, T., Aydın, A. (2014). *Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel Ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies*, 10, 3, 695-712. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7941> ISSN: 1308-2140
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 1619-1640.
- Okur, A., Beyce, E. (2013). Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri ve Dinleme Eğitiminin Önemi: Kutadgu Bilig Örneği Üzerinden. *Turkish Studies*, 8 (4), 1099-1110.
- Ökten, E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 9 (3), 845-862.
- Özarslan, H., Nisan, Fatma. (2011). Kullanımlar ve Doymalar Perspektifinden Televizyon İzleme Alışkanlıkları ve Motivasyonları: Gümüşhane Örneği. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1, 23-43. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/83923> adresinden 25 Temmuz 2016 tarihinde erişilmiştir..
- Özbay, M. (2010). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Özkan, R. (2004). Televizyonun Eğitimdeki Yeri ve Televizyon Dizilerinde Verilmek İstenen Mesaj. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 45-56.
- Özkan, R. (2013). Televizyon Dizilerinin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 8, 12, 1017-1029.

- Peterson, E. ve Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. Eric Digest https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/CAL_%20Digests_%20Culture%20in%20Second%20Language%20Teaching.pdf adresinden 25 Temmuz 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Qu, Y. (2010). Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*, 3 (4), 58-61.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Sayınsoy Özunal, B. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Öğretimin Uygulama Boyutu. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 79-95.
- Samatova, A. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Video. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı. 789-792.
- Saraç, H. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler. *İdil Dergisi*. 1/4, 27-42.
- Sayınsoy Özunal, B. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Öğretimin Uygulama Boyutu. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 79-95.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (24. Baskı) Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3/2, 371-375.
- Süngü, A. (2009). *İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi*. YL Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri, Isparta.
- Şahbaz, N. K. (2014). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). (İkinci Baskı), s. 133-150. Ankara: Pegem Akademi.

- Şahin, Y., Acar, Y. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Yaygın Olarak Uygulanan Yöntemler. *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Y. Şahin (Editör). 58-80. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. R. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Film-Temelli Öğretim Etkinlikleri Geliştirme: Bütünleştirilmiş Beceri Yaklaşımı. *International Journal of Social Science*, 47, 319-330.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-68.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terantino, J. M. (2011). Emerging Technologies Youtube For Foreign Languages: You Have To See This Video. *Language Learning & Technology*, 15 (1), 10-16.
- Töremen, F. (2010). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. F. Töremen (Editör). s. 17. İdeal Kültür Yayıncılık: İstanbul.
- Tschirner, E. (2001). Language Acquisition in the Classroom: The Role of Digital Video. *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3-4), 305-319.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntembilimsel Bir Çalışma İşitsel-Sözel Yaklaşımın Dil Öğretim Prensipleri ve Bu Prensiplerin Doğal Yöntem ile Karşılaştırılması. *Turkophone*, 2014, 1(2), 20-33. <http://www.turkophone.net/wp-content/uploads/2014/12/tuncel.pdf> adresinden 28 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tuzi, F., Mori, K., Young, A. (2008, 5 Mayıs). Using TV Commercials in ESL/EFL Classes. <http://iteslj.org/Techniques/Tuzi-TVCommercials.html> adresinden erişilmiştir.
- Tüzel, S. (2014). Dinleme Eğitimi. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. M. Yılmaz (Editör). s. 17-41. Ankara: Pegem Akademi.

- URL1, <http://bbyuygulama.atauni.edu.tr/sp/subjects/guide.php?subject=KBBO> adresinden 14.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- URL2
http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2003_links_formal_NFE_fr.pdf adresinden 08.09.2014 tarihinde erişilmiştir.
- URL3 <https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5232/televizyon-izleme-egilimleri-arastirmasi-3-> adresinden 21.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL4 <http://www.sorubak.com/blog/kitle-iletisim-araclarinin-toplum-uzerindeki-etkileri.html> adresinden 16.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- URL5 Ellidokuzoğlu, H. (t.y.). Yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler. <http://naturalway.awardspace.com/articles/article001tr.htm> adresinden 06.08.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL6 Eyüpoğlu, A. (t.y.). Yabancı Dil Öğretiminde Doğal Yaklaşım (Natural Approach). <http://americancourse.net/yabanci-dil-ogretiminde-dogal-yaklasim-natural-approach/> adresinden 06.08.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL7 <http://americancourse.net/yabanci-dil-ogretiminde-dogal-yaklasim-natural-approach/> adresinden 06.08.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL8 <https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/tasktr.pdf> adresinden 03.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- URL9 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Televizyon> adresinden 13.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- URL10
https://www.academia.edu/694911/Cultural_Content_and_Foreign_Language_Acquisition_A_Case_for_Paradigm_Shift_in_English_Language_Teaching_in_Ethiopia adresinden 18.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Ülker, N. (2007). *'Hitit Ders Kitapları' Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlüler Arabacı, P. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4/2, 83-97.
- Vural, B. (2004). *Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Wilson, R. (t.y.). Dil Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. <http://www.kigem.com/dil-egitiminde-yeni-yaklasimlar.html> adresinden 21 Temmuz 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yapıcı, Ş. (2006). Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon ve Etkileri. *Üniversite ve Toplum*, 6(2), 1-3.
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuz, M. (2011). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Editörler). s. 17. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Yaylı, D., Yaylı, D. (2014). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). (Üçüncü Baskı), s. 7-28. Ankara: Anı Yayınları.
- Yaylı, D., Yaylı, D. ve Ekizler, F. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Filmlerin Kullanılması. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 413-420. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Yılmaz, F. (2012). Cultural Transmission Through Teaching Turkish As A Foreign Language Course Books. *Turkish Studies*. 7/3, 2751-2759.
- Yılmaz, H. (22-23 Kasım 2007). Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Materyal. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Yılmaz, F., Diril, A. (2015). Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10, 223-240.
- Yılmaz, F. ve Ertürk Şenden, Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözler: “Babam ve Oğlum” Film Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 32, 187-202.
- Yücel, C. (2010). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. C. Celep (Editör). s. 15. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zanon, N. T. (2006). Using Subtitles To Enhance Foreign Language Learning. *Porta Linguarum*, 6, 41-52.
- Zengin, B., Çubukçu, F. (2013). İngilizce Öğrencilerinin Arka Koltuk TV Sistemleri ve Altyazılı Filmlere Olan Tutumları. *Turkish Studies*, 8/8, 1561-1573.
- Zengin, B. ve Yetkin Aker, D. (2016). Education Policy and the Effect of Subtitle Options in Learning Process: A Case of Turkish Students as English Language Learners. *Humanitas*, 4 (7), 485-498.
- Webb, S. (2011). Selecting Television Programs for Language Learning: Investigating Television Programs from the Same Genre. *International Journal of English Studies*, 11/1, 117-135.
- Winke, P., Gass, S. ve Sydorenko, T. (2010). The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. *Language, Learning and Technology*, 14/1, 65-86. <https://www.researchgate.net/publication/45681684> adresinden 19 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

EK-1. TELEVİZYON İZLEME EĞİLİMİ ANKET FORMU

Aşağıda boş bırakılan kısımlarda size uygun olan yerlere çarpı (x) işareti koyunuz.

1. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

18-22 () 22-26 () 26-30 () 30 ve üzeri ()

3. Eğitim Durumunuz:

Lise () Üniversite () Yüksek Lisans ()

4. Ülkeniz:

.....

2. BÖLÜM

❖ Her gün kaç saat televizyon izliyorsunuz? İşaretleyiniz.

Hiç izlemiyorum. () 1-2 saat () 3-4 saat () 5-6 saat ()

❖ Televizyonu en çok hangi periyotlarda izliyorsunuz?

Hafta içi akşam izliyorum. () Hafta sonu izliyorum. ()

❖ Türkçenizin gelişmesi açısından yeteri kadar televizyon izlediğinizi düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

❖ Cevabınız hayır ise, yeteri kadar televizyon izlemenize engel olan şey nedir?

.....
.....

❖ Aşağıda boş bırakılan yeri doldurunuz. İzlediğiniz program yoksa boş bırakınız.

En çok izlediğim televizyon programının adı

.....

3. BÖLÜM

Açıklama: Aşağıdaki ifadeler, sizin Türkçe televizyon izleme eğilimlerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Sizin için uygun olan yerlere çarpı (x) işareti koyunuz.

	Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Televizyon izlemeyi seviyorum.					
İzlediğim programların Türkçe alt yazılı olmasını istiyorum.					
Programlar Türkçe alt yazılı olsa televizyon izleme sıklığım artar.					
İnternet üzerinden Türkçe televizyon programları izliyorum.					
İnternet üzerinden Türkçe alt yazılı televizyon programları izliyorum.					
TÖMER’de her gün en az bir video çalışması yapıyoruz.					
Türkçem gelişmeden televizyon izlemek bana anlamsız geliyor.					
Öğretmenlerim televizyon izlemem konusunda beni sık sık uyarıyorlar.					
Haber programlarını izlemeyi seviyorum.					
Gezi programlarını izlemeyi seviyorum.					
Spor programlarını izlemeyi seviyorum.					
Yemek programlarını izlemeyi seviyorum.					

Eğlence programlarını izlemeyi seviyorum.					
Sinema izlemeyi seviyorum.					
Dizi film izlemeyi seviyorum.					
En çok macera türü sinemayı seviyorum.					
En çok aksiyon türü sinemayı seviyorum.					
En çok korku/gerilim türü sinemayı seviyorum.					
En çok bilim kurgu türü sinemayı seviyorum.					
En çok komedi türü sinemayı seviyorum.					
En çok aşk-duygusal türü sinemayı seviyorum.					
En çok macera türü dizi film seviyorum.					
En çok aksiyon türü dizi film seviyorum.					
En çok korku/gerilim türü dizi film seviyorum.					
En çok bilim kurgu türü dizi film seviyorum.					
En çok komedi türü dizi film seviyorum.					
En çok aşk-duygusal türü dizi film seviyorum.					

EK-2. DAVETSİZ MİSAFİR

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Davetsiz Misafir nerede?
.....
 - d. 40
 - e. 50
2. Davetsiz Misafir ile Arif Usta ne hakkında konuşuyor?
 - a. Yemek tarifleri
 - b. Yöresel kıyafetler
 - c. Saray lezzetleri
 - d. El sanatları
 - e. Meyve sabunları
3. Dünya Sumo Güreş Şampiyonu, kaç tane kallavi yemiş?
 - a. 9
 - b. 19
 - c. 26
 - d. 29
 - e. 30
4. Dünya Sumo Güreş Şampiyonu kiminle güreşiyor?
 - a. Ahmet Taşçı
 - b. Ali Kuşçu
 - c. Atalay Demirci
 - d. Akın Kırca
 - e. Ali Kırca
5. Güreşçiler, Kırkpınar'a çıkmadan önce ne yiyorlar?
 - a. Kavala kurabiyesi
 - b. Badem ezmesi
 - c. Devayımisk
 - d. Kallavi
 - e. Bal
6. Devayımiskin içinde kaç tane baharat var?
 - a. 10
 - b. 20
 - c. 30
7. Edirne, Osmanlı İmparatorluğu'na ne zaman başkentlik yapıyor?
 - a. 1362 yılından sonra
 - b. 1362 yılından önce
 - c. 1532 yılından sonra
 - d. 1562 yılından önce
 - e. 1592 yılından sonra
8. Davetsiz Misafir, hangi köprüde yürüyor?
 - a. Kanuni Köprüsü
 - b. Fatih Köprüsü
 - c. Beyazıt Köprüsü
 - d. Mimar Sinan Köprüsü
 - e. Çelebi Mehmet Köprüsü
9. Davetsiz Misafir, "Köprülerin küçük olduğuna bakmayın. Mesela bu köprü ufak bir köprü ama sapasağlam." diyor. Davetsiz Misafir, köprü için videonun orijinalinde ne söylüyor?
 - a. Köprü, "köklü bir geçmişe sahiptir".
 - b. Köprü, "eşsiz bir mimari yapıdır".
 - c. Köprü, "dünyanın en güzel köprülerinden biridir".
 - d. Köprü, "kaya gibi, taş gibi dimdik ayakta yıllardır".
 - e. Köprü, "kent ile Kapıkule arasında geçiş sağlar".

EK-3. MACERACI

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Maceracı hangi ildedir?
.....
2. Maceracı şehri dolaşmaya nereden başlıyor?
 - a. Kent Meydanı
 - b. Gar Meydanı
 - c. Şehir Merkezi
 - d. Saat Kulesi
 - e. Semerciler Çarşısı
3. Ertuğrul Gazi'nin annesi kimdir?
 - a. Hürrem Sultan
 - b. Bala Hatun
 - c. Hayme Ana
 - d. Hatice Sultan
 - e. Turhan Sultan
4. Maceracı ve kız kardeşler hangi mahallededir?
 - a. Gündoğdu
 - b. Güngören
 - c. Yenidoğan
 - d. Yenibosna
 - e. Saraybosna
5. Maceracı, ve ile röportaj yapıyor?
6. Kadınlar nereden gelmişler?
 - a. Urfa – Birecik
 - b. İzmir – Urla
 - c. Uşak – Banaz
 - d. Balıkesir- Burhaniye
 - e. Kütahya – Simav
7. Evli kız kardeşin kaç çocuğu var?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5
8. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Küçük kardeşin eşi, garsondur.
() Küçük kardeşin eşi, Adana’da çalışıyor.
9. Küçük kız kardeş, “Ben çalışıyorum, kızım okula gidiyor.” diyor.
Küçük kız kardeş, kızı için videonun orijinalinde ne söylüyor?
 - a. Kızım iki yaşında, okula gitmiyor.
 - b. Kızım, çalışmamı istemiyor.
 - c. Kızım da benle beraber başladı, o da çalışıyor.
 - d. Kızım, ev işlerinde bana yardım ediyor.
 - e. Kızım, okula gittiği için bana yardım etmiyor.
10. En uygun seçeneği işaretleyelim.
İki kardeş bisiklet tamir ediyorlar. Maceracı, onlara ne söylüyor?
 - a. Hayırlı olsun.
 - b. Gözün aydın.
 - c. Allah razı olsun.
 - d. Elinize sağlık
 - e. Afiyet olsun.

EK-4. GEZELİM GÖRELİM

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Gezelim Görelim hangi ildedir?
.....
.....
 - e. Ayağını yorganına göre uzat.
2. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Sunucu, Karadeniz Bölgesi’ndedir.
() Sunucu, köylülerle konuşuyor.
3. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Santa Harabeleri, Trabzon ile Gümüşhane sınırları içindedir.
() Taşköprü, Trabzon’un sınırları içindedir.
4. Şarktan gelen kervanlar konaklıyor.
 - a. Sümela Manastırı’nda
 - b. Santa Harabeleri’nde
 - c. Gümüşhane’de
 - d. Taşköprü’de
 - e. Trabzon’da
5. Santa Harabeleri, hangi yol üzerindedir?
 - a. İnci Yolu
 - b. Kral Yolu
 - c. Kürk yolu
 - d. İpek Yolu
 - e. Baharat Yolu
6. “Paylaşmak iyidir.” sözü aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?
 - a. Kahve bahane, sohbet şahane.
 - b. On parmağında on marifet.
 - c. Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
 - d. Dost ile ye, iç; alış veriş etme.
7. Rumlar, Santa Harabeleri’nden ne zaman gitmişler?
 - a. 1920 yılında
 - b. 1923 yılında
 - c. 1925 yılında
 - d. 1927 yılında
 - e. 1929 yılında
8. Santa Harabeleri’nde hangi sanat yoktur?
 - a. Madencilik
 - b. Dokumacılık
 - c. Pastacılık
 - d. Oymacılık
 - e. Taş işçiliği
9. Sümela Manastırı’na taşlar nereden götürülüyor?
 - a. Piştif
 - b. Kuşdil
 - c. Vazolan
 - d. Santa Harabeleri
 - e. Gümüşhane
10. Filmin başında sunucu, Karadeniz’de havanın çok çabuk değiştiğini söylüyor. “Karadeniz’de birden kar yağar, kar yağmura döner ya da birden güneş açar.” diyor. Aşağıdakilerden hangisi “**nasıl hareket edeceği anlaşılmaz, tahmin edilmez**” anlamındadır?
 - a. Düşenin dostu olmaz.
 - b. Sağı solu belli olmaz.
 - c. Emek olmadan yemek olmaz.
 - d. Akacak kan damarda durmaz.
 - e. Küçük suda büyük balık olmaz.

EK-5. GEZELİM TOZALIM

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Programın konukları nereden gelmişler?
 - a. Aksaray
 - b. Adana
 - c. Antalya
 - d. Anamur
 - e. Aydın
2. Gezelim Tozalım nerede?
.....
.....
3. Aşağıdaki cümle doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Programın konukları orada 15 yıldır yaşıyor.
() Adana yazın sıcak olmuyor.
() Dereden pullu balık çıkıyor.
() Yaşlı adam balıkları çok zor tutuyor.
4. Sunucu,
..... ve
..... ile konuşuyor?
5. Kadının kızı nerede?
 - a. Adana’da
 - b. Alanya’da
 - c. Almanya’da
 - d. Amerika’da
 - e. Artvin’de
6. Programın konukları kaç yıllık evliler?
 - a. 43
 - b. 44
 - c. 45
 - d. 46
 - e. 47
7. Kadın, “Evvelden hiç karışmazdık, biz konuşamazdık. Şimdiki gibi olsa almazdım.” diyor. Aşağıdaki deyimlerden hangisi buna uygundur? Uygunsa “D”, uygun değilse “Y” yazalım.
() Devir değişti.
() İyi düşün, iyi olsun.
8. Sunucunun, “**Düğün masraflı oldu mu?**” sorusuna adam ne cevap veriyor?
 - a. Evet, çok masraflı oldu.
 - b. Hayır, çünkü fakir düğünüdü.
 - c. Hayır, masraflar için komşular yardım etti.
 - d. Her istediklerini aldık. Masraflı oldu.
 - e. Eskiden de altın takılar çok önemliydi. Çok masraflı oldu.
9. Sunucu neyi soyuyor ve somuruyor?
 - a. Portakal
 - b. Elma
 - c. Biber
 - d. Domates
 - e. Şeker Kamışı

EK-6. YEŞİL ELMA

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Aşağıdaki cümleler doğruysa “D”, yanlışsa “Y” yazalım.
() Ayşe Helvacıkal, Oktay Usta’ya biber, domates ve kabak gönderiyor.
() Oktay Usta’ya iki çeşit domates gönderiyorlar.
() Oktay Usta, “muska lokum”u Antalya-Finike’de tadıyor.
() Nuri Korkmaz, Kastamonu’dan sarımsak gönderiyor.
2. Oktay Usta, “Muska lokumu çok seviyorum. İçi fıstıklı, ısırdığınızda yoğun bir fıstık tadı alıyorsunuz ama çok güzel.” diyor. Oktay Usta, muska lokum hakkında videonun orijinalinde ne söylüyor?
 - a. İçi biraz sert. Isırdığınızda dişiniz acıyor.
 - b. İçi yumuşak. Isırdığınızda dişiniz gömülüyor ama çok güzel.
 - c. İçinde bal olduğu için dişiniz yapış yapış oluyor ama çok güzel.
 - d. Muska lokumu her yediğimde daha çok seviyorum.
 - e. Muska lokum, diğer lokumlardan farklı ama çok güzel.
3. Yeşil Elma’nın kameramanının adı nedir?
 - a. Mehmet
 - b. Murat
 - c. Mahmut
 - d. Nihat
 - e. Naim
4. Oktay Usta’nın konuğu kimdir?
.....
5. Oktay Usta’nın konuğunun mesleği nedir?
 - a. Şarkıcı
 - b. Oyuncu
 - c. Sunucu
 - d. Yönetmen
 - e. Kameraman
6. Hangi yaşlar arasında çıraklar alınacak?
 - a. 13 – 15
 - b. 14 – 18
 - c. 15 – 18
 - d. 16 – 20
 - e. 18 – 20
7. Aşağıdaki cümleler doğruysa “D”, yanlışsa “Y” yazalım.
() Çıraklar, Trabzon ve Gaziantep’te seçilecek.
() Çırakları; Yeşil Elma’nın yönetmeni, yapımcısı, yayın müdürü ve Oktay Usta seçecek.
() Kumluca ile Finike birbirine çok uzak.
() Nuri Korkmaz, Finike’nin bir yayla köyündendir.
8. Oktay Usta, aşağıdaki yemeklerden hangisini yapmıyor?
 - a. Soslu tavuklu börek
 - b. İslim kebab
 - c. İskender kebab
 - d. Zeytinyağlı kabak
 - e. Sebzeli şehriye çorbası
9. Tatlının içinde kaç yumurta var?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5

EK-7. SEKSENLER

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Aşağıdaki cümle doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Yemeğe, Seçil ve dedesi çağırılıyor.
() Seçil, yemek yapamıyor.
2. Simitçi, simit hakkında ne söylüyor?
 - a. Simit, Türklerin geleneksel yiyeceklerinden biridir.
 - b. Simit, geleneksel lezzettir. Onunla mücadele edemezsin.
 - c. Simitler, her zamanki gibi çok taze.
 - d. Artık simidin yanında peynir de veriyoruz.
 - e. Çayımızı simitsiz bırakmayın.
3. Annesi, Nazlı’yı neden daktilo kursuna gönderiyor?
 - a. Daktiloyu iyi bir şekilde öğrenmesi için.
 - b. Patronu, daktilo öğrenmesini istediği için.
 - c. Babası, daktilo öğrenmesini istediği için.
 - d. Ağabeyi, tek başına gitmediği için.
 - e. İyi bir iş bulması için.
4. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Cüneyt Arkin, 60 tane kurşun yer ama ölmez.
() Cüneyt Arkin, saati sağ koluna takar.
5. Künefeci açmak isteyen adam, pastane sahibine: “Olmaz. Kararımı verdim ben. Bunu mutlaka yapacağım.” diyor. Künefeci açmak isteyen adam, videonun orijinalinde ne söylüyor?
 - a. Olmaz. Bin düşün, bir söyle.
 - b. Olmaz. İyi düşün, iyi olsun.
 - c. Olmaz. Kafayı taktım ben bir kere.
 - d. Olmaz. Söz gümüşse sükut altındır.
 - e. Olmaz. Dost ile ye iç; alış veriş etme.
6. Nazlı, pastaneye ne için gidiyor?
 - a. Poğaça ve kurabiye almak için gidiyor.
 - b. Ergun ağabeyi ile görüşmek için gidiyor.
 - c. Niyazi’nin taklitlerini izlemek için gidiyor.
 - d. Ağrı kesici istemek için gidiyor.
 - e. Tatlı yemek için gidiyor.
7. Kasetçi, kaseti kaç liradan satıyor?
 - a. 70
 - b. 60
 - c. 50
 - d. 40
 - e. 30
8. Kaset alan adamın mesleği nedir?
 - a. Postacı
 - b. Bankacı
 - c. Şarkıcı
 - d. Oyuncu
 - e. Fotoğrafçı
9. Aşağıdaki cümle doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Kasetteki son şarkının adı, “Hal Hal”dır.
() Hüsnü Olgunoğlu, sinema ve tiyatro sanatçısı olduğunu söylüyor.
10. Aşağıdaki cümle doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazalım.
() Çağatay, kapıyı kilitliyor ve anahtarı bırakıyor.
() Misafirlğe gelen komşunun adı, Nurdan’dır.

11. Niyazi, “Clark Gable” taklidi yaptığında ne söylüyor?
- a. Hey baba, bugün ormanda ne kadar da çok piknikçi var, değil mi?
 - b. Sinema oyuncusu olman için çok çalışman gerekiyor, değil mi?
 - c. Bugün çiftlikte çok güzel bir hava var, değil mi?
 - d. Buralar sonbaharda çok daha güzel, değil mi?
 - e. Bir aile için çok güzel bir ev, değil mi?

EK-8. SÜT KARDEŞLER

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Film kimin evinde geçiyor?
 - a. Bihter'in
 - b. Melek'in
 - c. Emine'nin
 - d. Yasemin'in
2. Aşağıda boş bırakılan yeri doldurunuz.
....., Şaban'ın en yakın arkadaşıdır.
3. Kumandan, sık sık kimi sevmediğini söylüyor?
.....
4. Filmin başında kimin kafasında fesi yoktu? Kim fesini takmayı unutmuş?
 - a. Şaban
 - b. Recep
 - c. Bayram
 - d. Ramazan
5. Şaban, neden denize düşüyor? Aşağıdaki cümleler doğru ise "D", yanlış ise "Y" yazalım.
() Şaban, Ramazan'ın ayağına takıldığı için denize düşüyor.
() Şaban, çavuş tokat attığı için denize düşüyor.
6. Geminin yeni kumandanı kimdir?
 - a. Miralay Mehmet Bey
 - b. Miralay Mahmut Bey
 - c. Miralay Hüseyin Bey
 - d. Miralay Hüsamettin Bey
7. Çavuş, yeni kumandan hakkında ne söylüyor?
 - a. Çok güler yüzlü bir kumandandır.
 - b. Çok sert ve titiz bir kumandandır.
 - c. Çok sinirli bir kumandandır.
 - d. Askerlerine çok iyi davranır.
8. Çavuş, yeni kumandan geleceği zaman "Gözünüzü dört açın. En ufak bir hata istemem. **Aksi hâlde sizi cezalandırırım.**" diyor.
9. Kumandan, Şaban'ı yapıyor ve ondan istiyor.
Boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangileri gelmelidir?
 - a. emireri – güverteyi temizlemesini
 - b. asker – güvertede beklemesini
 - c. subay – güverteye gelmesini
10. Şaban'ın mektubunu okuyor.
11. Aşağıdaki cümleler doğru ise "D", yanlış ise "Y" yazalım.
() Şaban'a mektup annesinden geliyor.
() Şaban'ın mektubunda Bihter'in resmi var.
() Şaban'ın süt kardeşinin adı Afife'dir.
() Şaban'ın babasının adı Recep'tir.
12. Ramazan, Şaban'ın süt kardeşini görebilmek için ne yapıyor?
 - a. Şaban ile izin kâğıtlarını değiştiriyor.
 - b. Çavuştan izin kâğıdını istiyor.
 - c. Askerden kaçıyor.
13. Yasemin, Bihter'e "Sana vakte kadar kısmet çıkacak." diyor.
Boş bırakılan yere ne gelmelidir?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
14. Süt anne, Şaban eve geldiğinde Emine'ye ne hazırlamasını söylüyor?

- a. Erik hoşafı
b. Üzüm pekmezi
c. Kızılıcık şerbeti
d. Ayva kompostosu
15. Afife'nin kocası nerededir?
a. İzmit'te
b. İzmir'de
c. İçel'de
d. İstanbul'da
16. Melek, "Bir dadandı, bir dadandı. Her gece pencereye geliyor. Böyle uzun, bizim konak kadar bir şey. Sen de 300, ben diyeyim 500 yaşında var." diyerek ne anlatıyor?
a. Gulyabani
b. Hayalet
c. Yaratık
d. Canavar
17. Kumandan, oyun oynarken zarlara neyle atıyor?
a. Eliyle
b. Bardakla
c. Fincanla
d. Cezveyle
18. Şaban, "Ben şimdi sokağa çıkamıyorum var. Aşağı inemiyorum var." diyor. Boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangileri gelmelidir?
a. inzibatlar – kumandan
b. askerler – süt annem
c. polisler – çavuş
19. Yemek yerken bir gürültü/ses duyuyorlar. Yasemin: Neymiş o gürültü? Ramazan: Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?
a. Bir şey yok canım, çocukların attığı top camı kırmış da.
b. Hiç canım kedi, soba borularını devirmiş de.
c. Pencere açık kalmış, içeri kedi girmiş.

EK-9. EVİM SENSİN

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Doktor, Leyla'ya "Sana krem yazdım, her gün süreceksin." diyor.
Doktor, filmin orijinalinde ne söylüyor?
 - a. Sana ilaç yazdım, günde iki kez süreceksin.
 - b. Sana yazdığım bu merhemi sürekli süreceksin.
 - c. Sana yazdığım kremi sür, ilaçlarımı içmeyi de unutma.
2. Leyla, taksiciye ne söylüyor?
 - a. Pardon, bir saniye. Ben çantamı unuttum, hemen geliyorum.
 - b. Biraz hızlı gider misiniz? Toplantıya yetişmem gerekiyor.
 - c. Öndeki arabayı takip edin lütfen.
3. Leyla'nın özür dilediği kadının adı nedir?
 - a. Pelin
 - b. Tülin
 - c. Tülay
 - d. Gülay
4. Aşağıdaki cümleler doğruysa "D", yanlışsa "Y" yazalım.
() Marangozlar, ahşaplar ıslak olduğu için sorun çıkarıyor.
() Doktor, Leyla'nın tedavisi bitince polisi arıyor.
() İskender, rafları çakarken parmağını kırıyor.
5. Leyla, çantasında neden çok kalem taşıyor?
 - a. Kalemleri unuttuğu için.
 - b. Kalem sattığı için.
 - c. Kalemleri çok sevdiği için.
 - d. Kalemler işinde gerekli olduğu için.
6. Aşağıdaki cümleler doğruysa "D", yanlışsa "Y" yazalım.
() Leyla, İskender'e bağırdığı için ondan özür diliyor.
- () Marangozlar, semaverde yapılan çayı içiyorlar.
7. Marangozlar, Kamil Ağabey'den hangi yemekleri istiyor?
 - a. Tavuk döner ve künefe
 - b. Acılı adana ve köfte
 - c. İskender ve köfte
8. İskender, Leyla'ya bilardo oynarken hangi renk topa başlamasını söylüyor?
 - a. Siyah
 - b. Kırmızı
 - c. Sarı
 - d. Yeşil
9. Leyla, İskender'in evinde kimin fotoğrafını görüyor?
 - a. İskender'in babasının
 - b. İskender'in ağabeyinin
 - c. İskender'in arkadaşının
 - d. İskender'in ustasının
10. Leyla'nın babası nerelidir?
 - a. Trabzon
 - b. İzmir
 - c. İstanbul
11. İskender hangi yemekleri seviyor?
 - a. Çin yemekleri
 - b. İtalyan yemekleri
 - c. Akdeniz yemekleri
 - d. Karadeniz yemekleri
12. İskender'in sürdüğü koku, Leyla'ya neyi hatırlatıyor?
 - a. Ailesini
 - b. Çocukluğunu
 - c. Çocukluk arkadaşını
13. Leyla, İskender'e ne hediye ediyor?
 - a. Kalem
 - b. Kravat
 - c. Gömlek
 - d. Ceket
14. Leyla'nın kız kardeşinin adı 'dir.

15. İskender, neden evlenmek istemiyor?
- Leyla'nın babasından korktuğu için.
 - Daha genç olduğunu düşündüğü için.
 - Leyla olmadan yaşamaya alıştığı için.
 - Terk edilmekten korktuğu için.

16. Leyla'nın bayılması hakkında doktor ne söylüyor?
- Kendisine çok dikkat etmeli.
 - Önemli bir rahatsızlığı yok.

- c. Stresten bayılmış, kansızlığı da var.

17. Filmin başında üzgün olan Leyla, sonra niçin mutlu oluyor?
- İskender affettiği için.
 - Babası affettiği için.
 - Sevdiği işi yaptığı için.
 - Yeni iş yeri açtığı için.

18. İskender için aşağıdakilerden hangileri doğrudur?
Cümlelerin karşısına çarpı (x) işareti koyunuz.

İskender, çalışkan bir insandır	
İskender, işini iyi yapamaz.	
İskender, sinirli biri değildir.	
İskender, arkadaşlarına önem verir.	

EK-10. BEHZAT Ç.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Hayri Baba, çocuklara neden kızıyor?
 - a. Gürültü yaptıkları için.
 - b. Odasına izinsiz girdikleri için.
 - c. Balıklarını aldıkları için.
2. Kim yurtdışında eğitim almış?
 - a. Behzat
 - b. Tahsin
 - c. Savcı Hanım
 - d. Olay yeri inceleme polisi
3. Behzat, kimden tabutun alındığı yeri bulmasını istiyor?
 - a. Tahsin
 - b. Cevdet
 - c. Hayalet
 - d. Red Kit
4. Aşağıdaki cümleler doğruysa “D”, yanlışsa “Y” yazalım.
() Memduh Karapınar’ın annesi öldürülüyor.
() Memduh Karapınar’a Avarel diyorlar.
() Öldürülen kadının 3 çocuğu varmış.
() Öldürülen kadın, 70 yaşındaymış.
5. Olay yerini inceleyen kız, Behzat’ın odasına neden geliyor?
 - a. Red Kit hakkında bilgi vermek için.
 - b. Olay yeri fotoğraflarını vermek için.
 - c. Olay yerinde bulduklarını göstermek için.
6. “Red Kit, neden Gençlik Parkı’na bir anne gömdüm, diyor?” Yukarıdaki soruyu kim soruyor?
 - a. Behzat
 - b. Tahsin
 - c. Müdür
 - d. Savcı Hanım
7. Red Kit, köpeği hangi parka gömmüş?
 - a. Gençlik Parkı’na
 - b. Altınpark’a
 - c. Kurtuluş Parkı’na
8. Aşağıdaki cümleler doğruysa “D”, yanlışsa “Y” yazalım.
() Yer altındaki kutuları gösteren aleti TÜİK geliştirmiş.
() MAM, Marmara Araştırma Merkezi demektir.
() Köpeği bir kutunun içine koyup gömüyorlar. Kutunun içine taş koyuyorlar.
() Kamyonetin rengi kırmızıdır.
9. Behzat, film süresince sesini duyuyor?
10. Tabutçu, neden beşikçiliğe başlıyor?
 - a. Beşik yapmayı sevdiği için.
 - b. Tabur yapmak zor olduğu için.
 - c. Belediye ölenlere tabut verdiği için.
11. Köpeği kim buluyor?
 - a. Behzat
 - b. Tahsin
 - c. Hayalet
 - d. Akbaba
12. Behzat, Akbaba ile konuşurken “Sakin ol. Bütün gece etrafı kazdın. İyi değilsin sen. Eve git, elini yüzünü yıka, kendine gel. Böyle olur olmaz şeyler de düşünme.” diyor. Behzat, altı çizili yer için filmin orijinalinde ne söylüyor?
 - a. Böyle yalan yanlış şeyler de düşünme.
 - b. Böyle kötü kötü şeyler de düşünme.
 - c. Böyle saçma sapan şeyler de düşünme.
13. Köpeğin adı ‘dir.
 - a. Tekir
 - b. Gölge
 - c. Karamel

d. Rin Tin Tin

14. Aşağıdaki cümlelerin karşısına, “doğruysa + (artı), yanlışsa – (eksi)” koyalım.

Kolsuz Ahmet, babasıyla yaşıyor.	
Kamyonet, Altınpark’a cuma akşamı gelmiş.	
Kamyonetten 3 kişi inmiş.	
Kafasında leke olan kel adama Pembo diyorlar.	

15. Kimin hacılama nakliyattan sabıkası var?
- Kolsuz Ahmet
 - Süleyman Sarı
 - Gorbaçov Hasan
 - Red Kit
16. Behzat, kimden tomografi cihazını bulmasını istiyor?
- Cevdet’ten
 - Tahsin’den

c. Hayalet’ten

17. Beyaz saçlı adam, Osman Ağabey hakkında, “Büyük mezarcıydı. Ben mesleğimi ondan öğrendim. 5 yıl yanında çalıştım.” diyor. Beyaz saçlı adam, filmin orijinalinde ne söylüyor?
- Büyük mezarcıydı. Herkes, bu mesleği ondan öğrenmek isterdi. 5000 çalışanı vardı.
 - Büyük mezarcıydı. Bana mesleği o öğretti. 5000 mezarı vardı.
 - Büyük mezarcıydı. Mesleğini çok severdi. 50 yıl mezarcılık yaptı.
18. Filmin genelinde polisler, stresli ve yorgun olduklarında ne yapmak istiyorlar?
- Parka gitmek istiyorlar.
 - İçki içmek istiyorlar.
 - Dinlenmek istiyorlar.

EK-11. SON HAVA BÜKÜCÜ AVATAR

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Katara ve ağabeyi nerede yaşıyor?
 - a. Kuzey su kabilesinde
 - b. Güney su kabilesinde
 - c. Toprak ulusunda
 - d. Ateş ulusunda
2. Katara ve ağabeyi neden sık sık ava çıkıyorlar?
 - a. Katara, avcılığı öğrenmek istediği için.
 - b. Avlanmayı çok sevdikleri için.
 - c. Yiyecek kıtlığı olduğu için.
3. Ateş Kralı Ozai'nin oğlu ve tahtının vârisi kimdir?
 - a. Çinto
 - b. Moni
 - c. Zuko
4. Katara ve Sokko'nun Ateş bükücülere yetişmesi neden zor?
 - a. Ateş bükücülerin araçları çok hızlı gittiği için.
 - b. Ateş bükücüler, çok tehlikeli olduğu için.
 - c. Ateş bükücülerin gemileri olduğu için.
5. Aşağıdakiler doğruysa "D", yanlışsa "Y" yazalım.
() Hama, Katara'nın arkadaşıdır.
() Ang, buzun içinde 10 yıl kalmış.
() Katara'nın ağabeyi, dünyanın en iyi avcısıdır.
() Bütün elementleri bükebilen kişi Avatardır.
6. Filmde "Ruhlar dünyası, vahşi yaratıklarla dolu, korkunç bir yerdir." deniyor. Filmin orijinalinde ruhlar dünyası hakkında ne söyleniyor?
 - a. Ruhlar dünyası, inanılmaz güzelliklere sahip yaratıklarla dolu, büyüleyici bir yerdir.
 - b. Ruhlar dünyası, eşsiz güzelliklerle dolu, etkileyici bir yerdir.
7. Ruhlar dünyasındaki yaratıklarla sadece konuşabilir.
8. Ang'ın öğretmeninin adı nedir?
 - a. Keşiş Kiyatsu
 - b. Avatar Kiyosu
 - c. Keşiş İroh
9. Ateş ulusu, neden bütün hava gezginlerini yok etmiş?
 - a. Ateş ulusundan olmadıkları için.
 - b. Avatar, hava gezgini olacağı için.
 - c. Hava gezginleriyle savaştıkları için.
10. Aşağıdaki cümleler doğruysa "D", yanlışsa "Y" yazalım.
() Ateş Kralı, Avatar'ı yakalayamadığı için oğlunu reddetmiş.
() Ateş ulusu ilk olarak Basinkse şehrini fethetmiş.
() Ateş ulusu, bütün bükücülerini yakalamak istiyor.
() Ateş ulusunun makineleri metalden yapılmış.
11. Ateş ulusu, kimlerin özgür yaşamalarına izin vermiştir?
 - a. Kurallara uyanların
 - b. Su kabilesindekilerin
 - c. Bükücü olmayanların
12. Avatar Kiyosu, ne yapmayı çok severmiş?
 - a. Ava gitmeyi
 - b. Spor yapmayı
 - c. Oyun oynamayı
13. Ang, neden diğer elementleri bükmeyi bilmiyor?
 - a. Öğretmeni öğretmediği için.
 - b. Avatar olarak eğitilmeden önce evden kaçtığı için

- c. Uzun süre buzun içinde yaşadığı ve bildiklerini unuttuğu için.
14. Ang'ın önce hangi elementi bükmeyi öğrenmesi gerekiyor?
- Suyu
 - Ateşi
 - Toprağı
15. Güçlü bükücüler hangi kabilede yaşıyor?
- Kuzey su kabilesinde
 - Güney su kabilesinde
 - Toprak kabilesinde
 - Ateş kabilesinde
16. Kuzey su kabilesini kim yönetiyor?
- Prens
 - Prenses
 - Kral
 - Kraliçe
17. Ang, Sokko ve Katara, kuzey su kabilesine nasıl gidecekler?
- Gemiye binip gidecekler.
 - Apa'ya binip gidecekler.
 - Havayı ve suyu büküp gidecekler.
18. Eskiden dünyadaki insanlar barış içinde yaşıyorlardı. İnsanlar, daha sonra neden savaşılmaya başlamışlar?
- Yiyecek kıtlığı yaşandığı ve yiyecek bulmak için savaşmaları gerektiği için.
 - Avatar ortadan kaybolduğu ve dünyanın düzeni bozulduğu için.
 - Farklı kabilelerdeki insanlar, birbirlerini sevmedikleri için.
19. Bu filme konu olan uluslar; , , toprak ve uluslarıdır.

EK-12. VİZONTELE

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Rıfat'ın annesi neden ağlıyor?
 - a. Filmdeki kız ve oğlan kavuşamayacakları için.
 - b. Reis Bey, ona kötü davrandığı için.
 - c. Rıfat, askere gideceği için.
2. Cası Baba, askerliğini nerede yapmış?
 - a. İzmir – Karşıyaka
 - b. İzmir – Bornova
 - c. İzmir – Urla
3. Rıfat, askerlik için nereye gidiyor?
 - a. Adana'ya
 - b. Ankara'ya
 - c. Antalya'ya
 - d. Aydın'a
4. Rıfat, Asiya'ye ne veriyor?
 - a. Bir çiçek veriyor.
 - b. Fotoğrafını veriyor.
 - c. Yarasının kabuğunu veriyor.
5. Annesi, Rıfat'a neden askerde her şeyi yeme diyor?
 - a. Rıfat, her şeyi beğenmeyeceği için.
 - b. Rıfat'ın bünyesi zayıf olduğu için.
 - c. Yemekler güzel olmayacağı için.
6. Fikri'nin bahsettiği pavyon, Ankara'nın neresindedir?
 - a. Batıkent'te
 - b. Kızılay'da
 - c. Ulus'ta
7. Emin, radyo tamir ettiği için kimden para istiyor?
 - a. Engin'den
 - b. Fikri'den
 - c. Nafiz'den
 - d. Şehmuz'dan
8. Emin, Mahmut Ağabey'den neler almasını istiyor?
 - a. Pil ve tel
 - b. Kablo ve bobin
 - c. Lamba ve lastik
9. Karpuzcu, aynı filmin sinemada kaç gündür gösterildiğini söylüyor?
 - a. Üç gündür
 - b. Beş gündür
 - c. Bir haftadır
 - d. Bir aydır
10. Çocuklar yıldızlar hakkında konuşuyorlar. Bir çocuk, "Yıldızlar neden kayıyor?" diyor. Diğer çocuk ne cevap veriyor?
 - a. Gökyüzü çok kalabalık olduğu için bazıları yere düşüyor.
 - b. Gökyüzünde durmaktan çok yoruldukları için düşüyor.
 - c. İnsanların dileklerini gerçekleştirmek için kayıyor.
11. Çocuk damdan düştüğü zaman Sitti Ana, Nafiz'e kimi çağırmasını söylüyor?
 - a. Köydeki doktoru
 - b. Çıkıkçı Şaban'ı
 - c. Reis Bey'i
12. Kimin ayağı kırıldı?
 - a. Yılmaz'ın
 - b. Yiğit'in
 - c. Sezgin'in
13. Aşağıdaki cümleler doğruysa "D", yanlışsa "Y" yazalım.
() Fikri, Bedri Ağa'nın torunudur.
() Fikri, Semih'ten sigara istiyor.
() Nafiz, bir hafta sonra işe başlayacak.
() Reis Bey'in odasına Milli Eğitim Müdürü Bahri Bey geliyor.

14. Ankara'dan neden bir heyet geliyor?
- Vizontele vericisi getirmek için.
 - Reis Bey'i kontrol etmek için.
 - Şehirde suların neden akmadığını bulmak için.
15. Reis Bey, vizonteleyi nasıl anlatıyor?
- Radyonun resimlisi diyor.
 - Tam bilmiyorum ama herkes çok beğeniyormuş.
 - Gazetelerde açılış, haberler, ajans, şarkılar, koro... diyerek anlatıyor.
16. "Reis Bey, her evde bir sinema olduğunda perişan olur." diyor.
Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?
- Fikri
 - Latif
 - Şehmuz
 - Mahmut
17. Nafiz, Reis Bey'in yanına gidiyor ve ona "Bir emrin var mı baba?" diye soruyor.
Reis Bey, "Var. Sezgin'e söyle, imzalanacak kâğıtları getirsin." diyor.
Reis Bey, filmin orijinalinde ne söylüyor?
- Var. Masanın üzerindeki dosyaları incele.
 - Var ama sana verip zayi etmek istemiyorum.
 - Var ama sen zahmet etme. Sezgin'e söylerim, o yapar.
18. Filmdeki en sorumsuz ve işine önem vermeyen kişiler kimlerdir?
- Emin ve Nafiz
 - Fikri ve Ahmet
 - Şehmuz ve Mahmut
19. Filmde insanların şaka yaptıkları/alay ettikleri kişi

EK-13. UYGULAMA FOTOĞRAF ÖRNEKLERİ



ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Elif Beyce Buldu, 1990 yılında Bilecik’te doğdu. 2004 yılında Kozabirlik İlköğretim Okulunu, 2008 yılında Bilecik Anadolu Öğretmen Lisesini bitirdi. Türkiye derecesi ile kazandığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliğinden 2012 yılında mezun oldu ve aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi almaya hak kazandı. 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yıllarında Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde okutman olarak görev yaptı. 2016 yılında evlilik ve eş durumundan dolayı okutmanlık görevinden ayrılarak Bilecik’e yerleşti. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Dursun Fakih İmam Hatip Ortaokulunda Türkçe öğretmeni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise Aşağıköy İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmış olup hâlen Bilecik’te ikamet etmektedir.

Eposta:beyceelif@gmail.com