T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ARACILIK STRATEJİ VE ETKİNLİKLERİNİN KULLANIMINA DAİR BİR DURUM ÇALIŞMASI

GÜNSELİ ANAÇ
217A7001

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. BAYRAM BAŞ

EŞ DANIŞMAN
DOÇ. DR. OSMAN KÜRŞAT YORGANCI

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ARACILIK STRATEJİ VE ETKİNLİKLERİNİN KULLANIMINA DAİR BİR DURUM ÇALIŞMASI

GÜNSELİ ANAÇ
217A7001
ORCID NO: 0009-0000-6016-6529

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BAYRAM BAŞ

EŞ DANIŞMAN
DOÇ. DR. OSMAN KÜRŞAT YORGANCI

OCAK 2025

Günseli ANAÇ tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aracılık Strateji ve Etkinliklerinin Kullanımına Dair Bir Durum Çalışması" başlıklı çalışma, **16/01/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr. Bayram Baş	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Duygu Uçgun	……
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Özgün Harmankaya	……

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ARACILIK STRATEJİ VE ETKİNLİKLERİNİN KULLANIMINA DAİR BİR DURUM ÇALIŞMASI

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, yabancı dil öğretiminin başvuru kaynağı olarak kabul edilmektedir. İlk baskısından bu yana Çerçeve Metin'de yer alan aracılık, gittikçe önemli bir yere sahip olmuştur. 2018 ve 2020 yıllarında yapılan güncellemeler ile aracılık kavramı algılama, üretim ve etkileşim adı altında ele alınan dört temel dil becerisine dördüncü bir başlık olarak eklenmiş ve bağımsız bir öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır. Çerçeve Metin'de aracılık, aracılık etkinlikleri ve aracılık stratejileri şeklinde iki ana başlığa ayrılmış; kavramın her bir dil düzeyine göre tanımlayıcıları betimlenmiştir. İlk baskısından bu yana Çerçeve Metin'de yer alan aracılık kavramının yapılan güncellemeler ile yabancı dil öğretimindeki öneminin arttığı görülmüştür. Bu araştırma ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aracılık becerisinin yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarındaki kullanım durumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma, 2024 yılında İstanbul ilinde iki farklı devlet üniversitesinin bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezinde gerçekleştirilmiştir. 6 hafta boyunca yüz yüze yürütülen B1 düzeyindeki sınıflarda eğitim yapan iki Türkçe öğreticisi; çevrim içi olarak yürütülen B1 düzeyindeki kayıtlı derslerin incelenmesi suretiyle de bir Türkçe öğreticisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formu ve doküman incelemesi aracılığıyla nitel verilere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre aracılık etkinlik ve stratejilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin kullanıldığı; bu etkinlik ve stratejilerden hangisinin kullanılacağının öğreticiye bağlı olduğu, öğreticiden öğreticiye değişiklik gösterdiği yani belirli bir standart ve düzene bağlı bir şekilde değil de daha çok sezgisel bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Aracılık Etkinlikleri, Aracılık Stratejileri.

ABSTRACT

A CASE STUDY ON THE USE OF MEDIATION STRATEGIES AND ACTIVITIES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Published in 2001, the Common European Framework of Reference for Languages is recognized as a reference source for foreign language teaching. Since its first edition, mediation has become increasingly important in the Framework. With the updates in 2018 and 2020, the concept of mediation was added as a fourth title to the four basic language skills under the name of perception, production and interaction and defined as an independent learning area. In the Framework Text, mediation is divided into two main headings: mediation activities and mediation strategies, and the definitions of the concept are described according to each language level. Since its first edition, it has been observed that the importance of the concept of mediation in foreign language teaching has increased with the updates made in the Framework Text. This study aims to determine the use of mediation skills in face-to-face and online learning environments in teaching Turkish as a foreign language.

The research was designed with case study, one of the qualitative research methods. The research was conducted in 2024 at the Turkish language teaching center operating within two different state universities in Istanbul. two Turkish language instructors teaching B1 level classes conducted face-to-face for 6 weeks and one Turkish language instructor teaching B1 level classes conducted online were included in the study. Qualitative data were obtained through a semi-structured observation form and document analysis. The data obtained were interpreted through content analysis.

According to the qualitative findings of the study, it was determined that mediation activities and strategies are used effectively in teaching Turkish as a foreign language; which of these activities and strategies to use depends on the instructor and varies from instructor to instructor, that is, they are used more intuitively rather than in a certain standard and orderly manner.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Mediation Activities, Mediation Strategies.

ÖN SÖZ

Lisansüstü eğitim hayatımın daha ilk dersinde derin bilgisi, tecrübesi ve farklı yorumlarıyla beni büyüleyen, ufkumu genişleten, verdiği dönütler ve yönelttiği sorularla düşüncelerimi geliştiren, desteğini her daim hissettiğim ve öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum canım tez danışmanım Prof. Dr. Bayram BAŞ'a teşekkür ederim.

Çalışmamı her zaman büyük bir özenle inceleyen ve zengin fikirleriyle çalışmama yön veren, moral ve motivasyonumu yükselten kıymetli eş danışmanım Doç. Dr. Osman Kürşat YORGANCI'ya, çalışmamın uygulama sürecinde desteğini eksik etmeyen, her türlü kolaylığı sağlayan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Özgün HARMANKAYA'ya teşekkür ederim.

Uzun ve zorlu olduğu kadar keyifli ve doyurucu olan bu yolu, benimle birlikte sabır ve heyecan içinde yürüyen, attığım her adımda benimle gurur duyan, her kararımı destekleyen ve elimi hiç bırakmayan canım nişanlım Fahrettin KETBUĞA'ya teşekkür ederim. Süreç boyunca desteğini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma, bana olan inancını güzel gözlerinde ve kalbinde gördüğüm canım meslektaşım Emine CANDAN'a ve dünyanın en güzel çiçekleri olan canım öğrencilerime teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en büyüğü beni ilgi, özen, sevgi ve şefkatle yetiştiren, her zaman yanımda ve her kararımın arkasında olduklarını dile getiren, gülüşleri ve sarılışlarıyla kalbimi eriten, varlıklarına şükrettiğim canım annem Fatma ANAÇ'a, canım babam Ahmet ANAÇ'a ve en çok uğraştığım, kızdırdığım ama canım, ciğerim olan kardeşim Vildan ANAÇ'a.

Günseli ANAÇ ,

Ocak 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
KISALTMALAR LİSTESİ ix
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 6
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 6
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Güncel Yaklaşım ve Yöntemler 9
2.1.1.1. İletişimsel Yöntem 11
2.1.1.2. Eylem Odaklı Yaklaşım 12
2.1.1.3. Görev Temelli Yöntem 16
2.2. Dil Öğretiminde Aracılık Kavramı 17
2.2.1. Aracılık Kavramının Kökeni 17
2.2.2. Aracılık Kavramı ve Dil 18
2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Aracılık 19
2.3.1. Aracılık Etkinlikleri 20
2.3.1.1. Metne Aracılık Etme 20
2.3.1.2. Kavramlara Aracılık Etme 21
2.3.1.3. İletişime Aracılık Etme 22
2.3.2. Aracılık Stratejileri 22
2.3.2.1. Yeni Bir Kavram Açıklama Stratejileri 23
2.3.2.2. Bir Metni Basitleştirme Stratejileri 23
3. YÖNTEM 25
3.1. Araştırma Deseni 25
3.2. Çalışma Grubu 25
3.3.Veri Toplama Süreci 26
3.3.1. Veri Toplama Araçları 26
3.3.1.1. Gözlem 26
3.3.1.2. Doküman İncelemesi 26
3.3.2. Verilerin Analizi 26
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik 28
4. BULGULAR VE YORUM 30
4.1. Yüz Yüze Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinliklerine Dair Bulgu ve Yorum 30
4.2. Yüz Yüze Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejilerine Dair Bulgu ve Yorumlar 33

4.3. Çevrim İçi Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinliklerine Dair Bulgu ve Yorumlar 36
4.4. Çevrim İçi Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejilerine Dair Bulgu ve Yorumlar 38
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....41
5.1. Sonuç ve Tartışma.....41
5.2. Öneriler.....44
KAYNAKÇA 49
EKLER.....58

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşım Arasındaki Farklar.....14
Tablo 2. Eylem Odaklı Yaklaşımın Temel İlkeleri 15
Tablo 3. Aracılık Stratejileri Veri Analizi.....27
Tablo 4. Aracılık Etkinlikleri Veri Analizi 28
Tablo 5. Yüz Yüze Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinlikleri.....30
Tablo 6. Yüz Yüze Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejileri 33
Tablo 7. Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinlikleri.....36
Tablo 8. Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejileri 38

KISALTMALAR LİSTESİ

AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
TELC	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
TÖ	: Türkçe Öğreticisi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde neyin öğretileceği kadar nasıl öğretileceği de önem taşımaktadır. Bu sebeple geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmış ve kullanılan her bir yöntemde dilin farklı yönlerine dikkat çekilmiştir. Bazı yöntemlerde dil bilgisi önem kazanırken bazı yöntemlerde zengin bir kelime hazinesine sahip olmak ve bu kelime hazinesini aktif kullanabilmek ya da dilin ait olduğu kültür gibi çeşitli ögeler ön planda tutulmuştur. "Nitekim dil öğretiminin temelini dilin kuralları ya da dilin kullanımı oluşturmaktadır" (Güçlü, Arslan ve Üstünyer, 2017; Güneş, 2013a).

1950'li yıllardan önce iyi bir dil kullanıcısı olmanın yolu dil kurallarını ezberlemekten geçmekteydi. Yabancı dil öğretimi de çeşitli dil yapılarını, dil kurallarını ezberleterek gerçekleştirilmekteydi. Dil becerilerini geliştirmede zayıf kalan, öğrencinin bilgi ve becerilerini hayata geçirmesine fırsat vermeyerek onları pasif kılan çeviri, kelime ve kültür gibi çeşitli davranışçı yaklaşımlar zaman içerisinde terk edilmiş; dilin iletişimsel yönü ön plana çıkarılmıştır. Bunun sonucunda tüm dil öğrenme süreci değişmiş, dil öğretiminin amacı öğrencide davranış değiştirme olmaktan çıkmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretimindeki temel amaç dil öğrenen kişiye öğrendiği dilde etkileşim kurma becerisi kazandırabilmektir. Çünkü "dil, sosyal etkileşim aracıdır" (Güneş, 2011). Dilin kullanımı önem kazandıkça iletişim, etkileşim gibi kavramlar ön plana çıkmış ve öğrenenlerin dil becerilerini kullanarak iletişim kurması, kurduğu iletişimi sürdürmesi ve böylelikle çevre ile bir etkileşim içinde yaparak ve yaşayarak dili öğrenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle iletişim kurma becerisini ve dilin işlevsel kullanımını esas alan iletişimsel yaklaşım yabancı dil öğretiminde büyük önem arz etmiş hatta "yabancı dil öğretiminin tek hâkimi" (Yavuz ve Şimşek, 2008, s. 60) olmuştur.

"Öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya hazırlamayı amaç edinen yabancı dil öğretimi, 1970'lerden günümüze dil işlevlerini merkeze almaktadır. Özellikle

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında geliştirilen dil işlevleri listeleri, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 'ne de zemin oluşturmuştur" (Deniz ve Çekici, 2021).

Bu doğrultuda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Çerçeve Metin) de eylem odaklı bir yaklaşımı temel alarak öğrenenlerin yabancı dilde etkileşim kurmasının nasıl öğretileceğini vasatlaştırmaktadır (Council of Europe, 2020).

Yabancı dilde iletişim kurmak için dil öğrenenlerin birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu noktada ise aracılık kavramı devreye girmektedir. Güncellenen Çerçeve Metin'de (Council of Europe, 2020) aracılık (mediation) kavramının iletişim sürecini destekleme, kolaylaştırma ve bu süreçte karşılaşılabilecek sorunları önleme amacıyla işe koşulduğundan bahsedilmektedir. Meshkova, Sheremetieva ve Spynu (2019) ise sözü edilen kavramın "anlamın/özün sözlü veya yazılı olarak çevrilmesine dayanarak alımlanmasını, yeniden üretilmesini ve etkileşimini kapsayan dördüncü dil becerisi" olduğunu ileri sürmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nda da aracılık kavramından "alıcı ve kaynak kişi/ler arasında dil ve kültürle ilgili bir sebeple iletişim kurulamaması durumunda çeviri, yorumlama, açıklama, ayrıntılandırma, grafik-diyagram vb. deşifre etme, örnekleme, kalıp ifadeleri açıklama, özetleme, soru sorma, sorulara cevap verme, öneri sunma gibi yazılı ve/veya sözlü etkinliklerle iletişimi mümkün kılma ve sürdürme durumudur" (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 20) şeklinde bahsedilmektedir.

İnsanlar gerçek hayatta kolayca iletişim kurabilmek ve kurdukları iletişimi sürdürebilmek için bir aracıya ihtiyaç duyabilir ya da kurulan iletişim sürecinde kendisi de aracı olabilir. Dolayısıyla dil öğrenenlere gerçek hayatta iletişim kurma becerisi kazandırmayı hedefleyen yabancı dil öğretiminde aracılık becerisinin kazandırılması elzem bir durumdur.

Buradan hareketle aracılık becerisi "bir dilde iletişim kurmanın hem yöntemi hem de hedefidir" (Deniz, Öztürk ve Çekici, 2021). Öğrenenlerin aracılık becerisi sayesinde yabancı dil öğrenmeleri beklenirken aynı zamanda da bu yabancı dil öğretiminin sonunda aracılık becerilerini kazanmış olmaları beklenmektedir.

Aracılık becerisinin alımlama, üretim ve etkileşim becerileri arasında bütünleştirici bir rol üstlenmesi, bu becerinin yabancı dil öğretiminde önemli bir unsur olmasını sağlamaktadır. Dil öğrenicileri hem alıcı hem de üretici rolündeyken yazılı ya da sözlü

olarak bir iletişim başlatmakta ve bu iletişimi devam ettirmek için aracılık becerisini işe koşmaktadırlar. Çünkü aynı durumlar gözlemlense de algılama ve üretim süreci her bir dil kullanıcısının farklı çıktılara ulaşmasına yol açmaktadır. Aracılık kavramı da çıktılar arasında oluşan bu farkın çeşitli anlaşmazlıklara yol açmasının önüne geçmekte ya da oluşan anlaşmazlıkları gidermede büyük önem taşımaktadır. Kavram, bu özelliğinden ötürü yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmaktadır.

Belankova'ya (2015) göre dil öğrenicisinin ana dilinde olmayıp hedef dilde karşılaştığı çeşitli kavramları anlayabilmesi için yorumlama becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Bu beceriyi işe koşarak anlamı elde etmek gerektiği için de çeşitli aracılık etkinlikleri ve stratejilerine başvurulmaktadır. Yine Belankova'ya (2015) göre "içerik anlaşılamayacak kadar karmaşıksa, öğrencilerin yabancı dilleri yeterince oluşmamışsa veya üniversite eğitiminin başlangıcında yabancı bir dilde herhangi bir şey ifade edemeyecek kadar utangaç hissettiklerini varsayarsak" aracılığı yabancı dil öğretiminde bir öğrenme aracı olarak kullanmış oluruz.

"Kelime ve dil bilgisi öğretmeye, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye, öğrencilerin başlangıç seviyesini değerlendirmeye yardımcı olur" (Belankova, 2015), "Arabuluculuk beceri ve yeteneklerinin oluşumu, yabancı dil iletişimsel yeterliliğinin tüm bileşenlerinin etkileşiminde çok çeşitli çalışma biçimleri temelinde gerçekleştirilir ve yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitiminde kilit yeterliliklerinin oluşumuna katkıda bulunur" (Meshkova, Sheremetieva ve Spynu, 2019) ifadelerinden de aracılık kavramının yabancı dil öğretim süreci boyunca etkili olduğu görülmektedir.

Aracılık kavramının "dil öğretimi alan yazınında görece yeni bir kavram" (Deniz vd., 2021) olmasının yanı sıra bağımsız bir öğrenme alanı ve etkili bir öğretim aracı olarak kabul edilmesinden ve "yabancı dil öğretiminde ve çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası" (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s.20) olmasından dolayı çalışılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde etkili bir öğrenme aracı olarak kabul edilen aracılık becerisinin yüz yüze ve çevrim içi yapılan derslerdeki kullanım durumunu belirlemektir. Araştırma, Çerçeve Metni'nin son güncellenişi ile tanımı

genişletilen aracılık becerisinin öğrenme ortamlarındaki kullanımının artırılmasını amaçlamaktadır. Böylelikle dil öğrenenlerin yabancı dil eğitiminden daha fazla verim alabilmeleri hedeflenmektedir.

Araştırmada bu amaçla "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin öğretici tarafından kullanılma durumu nasıldır?" sorusu problem cümlesi olarak tasarlanmıştır. Bu ana problemden yola çıkılarak aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yüz yüze yapılan derslerde kullanılan aracılık etkinlikleri nasıldır?

1.1. Metne aracılık etkinliklerinin kullanım durumu nasıldır?

1.2. Kavramlara aracılık etkinliklerinin kullanım durumu nasıldır?

1.3. İletişime aracılık etkinliklerinin kullanım durumu nasıldır?

2. Yüz yüze yapılan derslerde kullanılan aracılık stratejileri nasıldır?

2.1. Yeni bir kavramı açıklama stratejilerinin kullanım durumu nasıldır?

2.2.Bir metni basitleştirme stratejilerinin kullanım durumu nasıldır?

3. Çevrim içi yapılan derslerde kullanılan aracılık etkinlikleri nasıldır?

3.1. Metne aracılık etkinliklerinin kullanım durumu nasıldır?

3.2. Kavramlara aracılık etkinliklerinin kullanım durumu nasıldır?

3.3. İletişime aracılık etkinliklerinin kullanım durumu nasıldır?

4.Çevrim içi yapılan derslerde kullanılan aracılık stratejileri nasıldır?

4.1. Yeni bir kavramı açıklama stratejilerinin kullanım durumu nasıldır?

4.2. Bir metni basitleştirme stratejilerinin kullanım durumu nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Aracılık kavramı, yabancı dil öğretiminde kaynak kabul edilen Çerçeve Metin'de dikkat çekici noktalardan birisi olarak yer almaktadır. Çerçeve Metni'nin ilk baskısında yüzeysel olarak bahsedilen aracılık kavramı, çeviri ve dil aktarımı ile sınırlı tutulmaktadır. 2018 yılında kavramın kapsam alanı genişletilmiş; dört temel dil becerisini kapsadığı, alımlama, üretim ve etkileşim başlıklarına ek olarak dördüncü bir iletişim şekli olduğu ortaya konmuştur. 2020 yılında yapılan güncelleme ile aracılık

kavramı, etkinlik ve strateji olarak iki ana başlığa ayrılmış ve tüm dil düzeylerine göre tanımlayıcıları betimlenerek daha geniş bir yelpazede ele alınmıştır (Günaydın ve Demir, 2023, s.187).

Alan yazındaki çalışmalar aracılık kavramını betimleme (Özbal, 2021; Deniz, Öztürk ve Çekici, 2021), aracılığa dair öğretim elemanlarından görüş alma (Demir ve Çekici, 2023), yazma becerisi ve aracılık ilişkisi (Tüm, 2020), mesleki alanda aracılık becerisinin kullanımı (Mutlu ve Ekti, 2023), dil eğitimi ve aracılık ilişkisi (Günaydın ve Demir, 2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki aracılık etkinliklerinin incelenmesi (Sönmez, 2024; Suroğlu ve Demirkol, 2024), çok dilli ve kültürlü sınıflarda edebî metinlerin aracılık becerileriyle öğretimi (Kabay, 2020), yabancılara Türkçe öğretimi programı ve öğretim materyalleri (Abacıoğlu, 2021) konularıyla sınırlıdır. Aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin Türkçe öğreticileri tarafından yüz yüze ve çevrim içi eğitim ortamlarındaki kullanım durumuna dair herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde aracılık kavramının yerini belirginleştirmek, çoklu ortamlardaki kullanım durumlarını ortaya koymak, aracılık kavramına dair farkındalık oluşturmak ve aracılık etkinlikleri ile stratejilerinin kullanılmasıyla tasarlanan eğitim süreçlerine dayanak oluşturmanın amaçlanmış olması araştırmanın önemini ortaya koyan diğer nedenlerdir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dil, en temel tanımıyla bir iletişim aracıdır ve düşünceden bağımsız değildir. Yeni bir dil öğrenmek bireye sadece o dilin kurallarını kazandırmakla kalmaz bireyin o dilin ait olduğu düşünce biçimini de tanımasına olanak sağlar.

"Ana dilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız….Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor" (Ozil, 1991, aktaran İşcan, 2011).

Bireye sosyal ve bilişsel açıdan çeşitli kazanımlar sağlayan yabancı dil öğrenimi, teknolojinin gelişmesiyle daha ulaşılabilir bir hâl almıştır. Teknolojinin gelişmesi, insanlar hatta milletler arası etkileşimin artması gibi sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenmenin önemi de artmıştır.

Türkçenin yabacı dil olarak öğretiminin de gün geçtikçe önem kazanmasında siyasi ve ekonomik sebeplerin yanı sıra eğitim ve turizm de önemli bir rol oynamaktadır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin belirli bir düzen üzerinde yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu durumda öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin etkili ve sistemli bir şekilde uygulanabilmesi, belirli bir ölçüne kavuşabilmesi için bir programa ihtiyaç duyulmaktadır.

"Eğitim öğretim sürecinin başarılı olması, bu süreçte bir ölçünün sağlanması eğitimin belirli bir planlama dâhilinde sistematik olarak yürütülmesine bağlıdır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminden istenen verimin alınabilmesi için işlevsel, bilimsel,

çağın şartlarına uygun, yenilenebilir ve uygulanabilir bir programın hazırlanması önem taşımaktadır" (Durukan ve Maden, 2013).

Öğretim programının oluşturulmasıyla ortak hedefler belirlenmekte, belirlenen bu hedef ve içeriğe uygun eğitim durumları tasarlanmaktadır.

"Öğrenme-öğretme süreci, üç temel boyuttan oluşmaktadır: birincisi program veya içerik, ikincisi süreç veya yöntem, üçüncüsü değerlendirmedir. Bu üç temel boyut sürekli bir etkileşim içindedir" (Saban, 2014).

Yabancı dil öğretiminin temel amacı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurabilmesidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerileri sayesinde iletişim gerçekleşmektedir. Bu nedenle hazırlanacak olan öğretim programı dört temel dil becerisi üzerine kurulmalıdır. Dil becerileri dikkate alınarak hazırlanan bu program amacına hizmet etmiş olacak ve yabancı dil öğreniminden alınan verimi artıracaktır. Aksi takdirde bu alanda ortak bir programın olmaması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sekteye uğratacak, çeşitli sorunlara yol açacaktır.

"Türkçe öğretimini yapan kurumlar, öğretim materyallerini kendileri hazırlamaktadır. Hazırlanan bu materyaller, kurumların belirlediği müfredatlara paralel oluşturulmaktadır. Bu müfredatlarda içerik açısından, farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu durum yaklaşım farklılığı olarak görülse de yabancılara Türkçe öğretiminde evrensel bir eğilimin olmadığını göstermektedir" (Erol, 2008).

Etkin bir dil öğretiminin evrensel bir eğilime sahip olması gerektiği düşüncesi, Avrupalı devletlerin 1971 yılında bu konudaki çalışmaları başlatmalarını sağlamış; John Trim, Brian North, Daniel Coste ve Joseph Sheils tarafından Çerçeve Metin oluşturulmaya başlanmıştır (Deniz ve Uysal, 2010).

Demirel (2024, s. iii) bugün Türkiye'de yabancı dil öğretiminin birçok farklı eğitim kurumunda yine birçok farklı programlar aracılığıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu farklılıkları ortadan kaldırmak, dil öğretimini belirli bir ölçüne oturtarak daha etkili bir öğretim sunmak ve hedeflenen başarıya ulaşmak için ortak bir programın olması gerekmektedir. Kara (2011, s.159) bu ortak programın yabancı dil öğretimindeki evrensel ölçütlere dayandırılarak hazırlanması gerektiğini ve bahsi geçen bu evrensel ölçütlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda yer aldığını ifade etmektedir.

Etkileşimi esas alan, eylem odaklı yaklaşımı benimseyen yapısı ile Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak

programa rehber olmak, programın içeriğini ve sınırlarını belirlemek adına önemli bir paya sahiptir. Diller için ortak bir çerçeve oluşturulması, yabancı dil öğretiminin paydaşlarını aynı noktada toplayıp her bir ülkenin bu çerçeveyi esas alarak program hazırlamasına böylelikle de yabancı dil öğretiminde bir birlik sağlanmasına fırsat vermektedir.

"Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak ve öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına ve çalışmalarını eşgüdümlemelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır" (Council of Europe, 2020).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğrenenlerin, hedef dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve hedef dilde yeterlilik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır (TELC, 2013).

"Bu metin, öğretim sürecinde ihtiyaçların belirlenmesi, öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin belirlenip tanımlanması, materyal seçimi, öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması, kullanılan öğrenim yönteminin/yöntemlerinin seçimi ve sınav hazırlama/değerlendirme boyutlarında bir kılavuz niteliğindedir" (Gültekin ve Melanlıoğlu, 2017, s.152).

Yabancı dil öğrenenlere gerçek yaşamda kullanacakları dili kazandırmayı hedefleyen bu metinde dil seviyeleri A, B ve C şeklinde adlandırılmış; adlandırılan her bir dil seviyesi de kendi içerisinde iki alt başlığa ayrılmıştır. Belirlenen her bir dil seviyesi için dört temel dil becerisine yönelik yeterlikler belirtilmiştir. Belirtilen bu yeterlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin her bir kısmında ele alınmaktadır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s.175).

Balcı ve Melanlıoğlu (2020), Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı, Türkçe öğretim merkezleri gibi kurum ve kuruluşlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin dikkate alındığını ifade etse de Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin öğretim sürecine sadece rehberlik edebilecek bir metin olduğunu dile getirmektedir.

2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Güncel Yaklaşım ve Yöntemler

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde ne öğretileceği sorusuna yanıt arandığı kadar nasıl öğretileceği sorusuna da yanıt aranmıştır. Bu yüzden birbirinden farklı birçok yöntem ve yaklaşım ortaya atılmıştır. Güneş (2011), bu yöntem ve yaklaşımları "davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı" başlıkları adı altında sınıflandırmıştır.

Davranışçı yaklaşımlarda dilin kurallardan oluşan bir yapı olduğu görüşü yaygındır ve öğrenciler bu kuralları ezberleyerek dili öğrenmiş olurlar. Öğrencilerin hedef dilin ait olduğu kültürü, bu dildeki kelimeleri öğrenmeleri beklenmektedir. Bu yaklaşım taklit ve ezberlemeyi ön planda tuttuğu için öğrencinin zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

"Dünyamızda uzun yıllar uygulanan bu anlayış, dil ve zihinsel becerileri geliştiremediği, öğrencileri şartlandırdığı gibi nedenlerle yoğun eleştiriler almış ve zamanla terk edilmiştir" (Bailly,1997, aktaran Güneş, 2011).

"Bu yöntemi Chomsky de "Dil öğretimini mekanik hâle getiriyor." diyerek eleştirmiştir" (Martinez, 1996, aktaran Güneş, 2011).

Bilişsel yaklaşımlarda ise insan zihni bir bilgisayara benzetilmekte ve dil öğrenme, bu bilgisayar programlarının çalışma süreciyle özdeşleştirilmiş durumdadır. İnsan, dil öğrenme yetisine sahip olarak doğar ve süreç içerisinde bu yeti aktif hâle gelir. Bu süreçte alımlama ve üretim esastır (Güneş, 2011).

"Chomsky ve Krashen'in görüşleri dil öğretiminde zihne yönelmeyi getirmiştir. Bu sırada Avrupa'daki araştırmacıların çalışmalarıyla kavramsal-işlevsel ve iletişimsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarda dilin işlevsel ve iletişimsel boyutu ön plana alınmış, dil öğretiminde sadece yapıların öğrenilmesi değil dilin kullanılması üzerinde de durulmuştur" (Güneş, 2011, s.133).

Yapılandırıcı anlayış, davranışçı yaklaşımın tam tersidir. Davranışçı yaklaşımda olduğu gibi dil, davranış kazandırılır gibi öğretilmez. Yapılandırıcılıkta beceri kazanmak esastır.

"Bu yaklaşımda bireyin, öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi

kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır" (Güneş, 2011, s.136).

Yöntem ise belirlenen temel yaklaşımın çeşitli yollarla işe koşulmasıdır. Sözlükte "Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol; yordam, usul, prosedür" ve "Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol; metot" şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2024).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler Memiş ve Erdem'e göre (2013) uygulandıktan sonra süreç içerisinde boşluk görülen noktaları tamamlamak, dil öğretim sürecini daha kaliteli kılmak amacıyla ortaya çıkarak hem sınıf ortamında uygulayıcı konumda olan öğretmene ve dili öğrenene hem de alana katkı sağlayan bir unsur olmuştur.

"Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünde kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method)

İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Görev Temelli Yöntem (Task-BasedMethod)

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)" (Memiş ve Erdem, 2013).

2.1.1.1. İletişimsel Yöntem

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ortaya çıkan iletişimsel yöntemin, işitsel dilsel ve dil bilgisi çeviri yöntemlerine dil öğretimini mekanik bir araç gibi görüp öğrencileri ezbere yönelttikleri için karşı olduğu bilinmektedir (Başar, 2023, s.45). Bu karşıtlığın yanı sıra Güneş (2011), Amerikan ve İngiliz dil bilimcilerinin iletişimsel yaklaşımın temel amacının dili iletişimsel bağlamda kullanabilmek olduğunu ve bunu gerçekleştirmek için dil-iletişim arasında köprü işlevi gören dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmektedir. Çünkü bazı dil bilimciler Hymes'in öncülüğünde Chomsky'e ait olan edim ve yeti kavramlarının yetersizliğinden bahsetmiş ve bu yetersizliğin kavrama iletişim yetisi boyutu eklenerek giderilebileceğini belirtmişlerdir (Demirel, 2024, s.48).

Bilişsel yöntemin eksik yönleri ve doğallığa aykırı olduğunu belirten ve dilin iletişim ile kültürü kapsayan (Memiş ve Erdem, 2013, s.306) bütünleştirici bir yönü olduğunu iddia eden bu yöntemin ilkeleri, Richards ve Rodgers (2001, s.172) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

-Bir dilin öğrenilmesinin nedeni o dilde iletişim kurmaktır.

-Öğrenim süreci esnasında yapılan sınıf içi etkinlikler yaratıcı ve anlamlı iletişimin gerçekleşmesini sağlamalıdır.

-Akıcılık iletişimsel bağlamda önemli bir unsurdur.

-İletişim, farklı dil becerilerinin bütünleşmesiyle oluşmaktadır.

-Öğrenme süresi boyunca deneme yanılma yoluyla yaratıcılık işe koşulmaktadır.

Belirlenen bu ilkelere göre yöntemin kullanım özellikleri de Demirel (2024, s.51) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğrenciyi aktif kılan iletişimsel yöntemde üretici becerileri geliştiren ve iletişim sürecine hizmet eden sözlü ve yazılı iletişim etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinliklerde diyaloglarla, eğitsel oyunlarla öğrenim esastır. Bu sürece benzetim tekniğinden yararlanma, problem çözme etkinlikleri ve grup çalışmaları eşlik etmektedir. Bu yöntemde amaç yabancı dilde iletişim kurmak olduğu için günlük dil ağırlıklıdır ve öğretim materyalleri buna göre hazırlanmaktadır. Aynı zamanda

öğretmenden ana dili ve hedef dili iyi şekilde kullanması beklenmektedir (Demirel, 2024, s. 51).

Bu açıklamalar dikkate alındığında yöntemin öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için zengin ve iş birlikli öğrenme ortamı sunan ve deneme yanılma yoluyla öğrencilerin dil becerilerini geliştiren, anlamın ortak inşasını hedefleyen iletişimsel yöntem, çeşitli ders kitaplarında ve diğer öğretim kaynaklarında klasik bir şekilde devam etmektedir (Richards ve Rodgers (2001, s.174).

Diller İçin Ortak Başvuru Metni de (Council of Europe, 2020) dört temel dil becerisinin geliştirilmesine dayanan yöntemlerin iletişimin gerçek yapısını betimlemekte zayıf kaldığını öne sürmektedir. Bu anlayışın yerine anlamın ortak inşasını savunan ve iş birliğini gözeten, günlük dil kullanımıyla harmanlanan iletişimsel etkinlikleri meydana getirmiştir. Bahsi geçen bu etkinlikler alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık başlıkları altında ele alınmıştır. Yapılan bu yeniliğin daha işlevsel olduğu iddia edilmektedir. Buradan hareketle iletişimsel yöntemin, Çerçeve Metin'de yer alan eylem odaklı yaklaşımla bütünleştiği görülmektedir (Başar, 2023, s.49).

2.1.1.2. Eylem Odaklı Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminin belirlenen hedefe, istenen başarıya ulaşması için geçmişten günümüze kadar birçok yaklaşım ve yöntem uygulamaya koyulmuştur. Uygulanan her bir yöntemin dil öğretiminde farklı bir noktaya değinmesi her yöntemin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmıştır. Yeni bir yöntemin ortaya konması da diğer yöntemlerin ya zayıf yönlerine karşı bir tepki niteliğinde ya da güçlü yönlerinin devamı niteliğinde olmuştur.

Eylem odaklı yaklaşım da bu yöntemler arasında yer alan iletişimsel yaklaşımın devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde ortaya çıkmıştır (Sönmez, 2021, s.40). Çünkü iletişimsel yöntem dil kullanıcılarının hedef dilde iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflese de bir süre sonra Avrupalı dil kullanıcılarının ihtiyaçlarına cevap vermekte zorluk yaşamıştır (Boylu, 2023, s.62). Mevzu bahis bu ihtiyaçlar Acar'a göre (2019, s.122) bireysel olarak iletişim becerilerini kazanabilmekle sınırlı kalmamış hedef kültürdeki bireylerle kolektif bir yaşamın sağlanabilmesi yönünde değişim göstermiştir. Sadece iletişim kuruyor olabilmek bu noktada zayıf kaldığı için

etkileşim ve iş birliği önem kazanmış ve bu unsurların diğer bireyleri anlayabilmek, onlarla birlikte yaşayabilmek için gerekli olduğu öne sürülmüştür (Puren, 2006, s.38). Yaşanan bu toplumsal değişimin böylelikle eylem odaklı yaklaşıma zemin hazırladığı Germain-Rutherford (2021, s.92) tarafından ifade edilmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleri Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'nde ortaya atılmıştır (Sönmez, 2021, s.40). Ortak çerçevenin oluşturulma nedeni yabancı dil öğretimini belli bir standarda kavuşturmaktır. Dil öğrenimi ve öğretimini daha kaliteli bir hâle getirerek etkililiğini arttırmayı hedefleyen metin bunu gerçekleştirmek için yabancı dil eğitiminin tüm paydaşlarına rehber olmayı görev edinmektedir (Council of Europe, 2020, s.32).

Bu amaçla oluşturulan metinde eylem odaklı yaklaşımın tanımı şu şekilde ifade edilmektedir:

"Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle "sosyal aktörler" olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz…. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur" (TELC, 2013, s.18).

Tanımdan hareketle bu yaklaşımın, dil öğrenenleri sosyal aktör olarak nitelendirdiği görülmektedir. Sosyal aktör olarak kabul edilen öğrenenlere belli başlı görevler atfedilmektedir. Öğrenenler bu görevleri dili aktif kullanarak yerine getirmektedir. Yerine getirilen görevler sayesinde öğrenenlerin dil becerileri gelişmektedir. Sönmez (2021) görevlerin yerine getirilmesiyle gelişen dil becerilerinin yanında sosyal becerilerin de geliştiğini, yardımlaşma ve dayanışma bilincinin öğrencilerde yer edindiğini de ifade etmektedir.

Eylem odaklı yaklaşım iletişimsel yaklaşımın devamı da olsa aralarında farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılar şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 1. İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşım Arasındaki Farklar

İletişimsel Yaklaşım	Eylem Odaklı Yaklaşım
Temel amaç: İşlevsel ve iletişimsel (yabancı/ikinci bir dilde iletişim kurma)	Temel amaç: Sosyal (başka bir dilde etkin olma; ortak bir hedefe ve uğraşa erişmek için harekete geçme)
Dilsel zorluk derecelerine göre ayarlanmış dil odaklı görevler	Artan zorluğu olan görevler, odak olarak yalnızca dilsel olmayan stratejik karar verme süreçlerini işaret eden problem çözme durumları
Dört dil becerisi: dinleme, konuşma, okuma, yazma	İletişimsel etkinliğin dört modu: alımlama, üretim, etkileşim, aracılık
Dil, dil becerileri ve yapabilme bilgisi, iletişim stratejileri	Aktarım, stratejik harekete geçme ve yetkinlikleri birleşimi (savoir agir)
Dil hedefi: Dilsel bilgi (savoirs) ve beceriler (savoir-faire)	Dilsel olmayan hedef: bir görevi başarma

Kaynak: Piccardo, 2021, s.55

Tablodan hareketle eylem odaklı yaklaşımın sadece dil becerileriyle ilgilenmediği, öğrenenleri dil dışı çeşitli görevlerle iş birliğine yönelttiği görülmektedir. Bu görevler iletişimsel yaklaşımda sadece dil becerileriyle ilişkili olup sarmal bir yapı üzerinde yapılandırılmıştır. Yine bahsi geçen görevler eylem odaklı yaklaşımda da sarmal bir yapıda yapılandırılmış fakat sadece dil becerileriyle sınırlandırılmamış; daha karmaşık bir zihinsel sürece sahip olduğu vurgulanmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine kurulan yaklaşımlar dilin karmaşık doğasını açıklamada yetersiz kaldığı için (Deniz, Öztürk ve Çekici, 2021, s.347) dil öğretiminin planlanmasında alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Özcan ve Ökten (2020) anlama ve anlatmaya dayalı dil becerilerinin gelişebilmesi için etkileşimin gerekli olduğunu ve bu etkileşimin eylemler aracılığıyla ortaya çıktığını belirtmektedir. Çünkü dil öğrenenler kendilerine verilen görevleri gerçekleştirmek ve etkileşimi sağlamak için dilin kullanımından yararlanmaktadırlar (s.88). Bu nedenlerden ötürü Delibaş (2013, s.248), öğrenicilerin sınıf içinde gerçekleştireceği etkinliklerle sosyal hayatta gerçekleştireceği eylemlerin birbirini destekler nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir.

Bunların yanı sıra Sönmez (2021) de eylem odaklı yaklaşımın öğrenciyi sınıftan dışarı çıkarmasının iletişimsel yaklaşımla arasındaki farklardan biri olduğunu söylemektedir. İletişimsel yaklaşımda öğrenicilerin gerçekleştirdiği tüm etkinlikler bireysel olarak sınıf içinde yapılır ve bu öğretim sürecinde öğretmenin getirdiği materyaller ile ders

kitaplarından yararlanılmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda ise etkinlikler "güncel, gündelik yaşamın içinde ve sınıf dışı proje-etkinliklerden" oluşmaktadır (s.41).

Saydı (2015), bu yaklaşımda dil kullanıcılarının "bir işi yapmaya, bir sorunu çözmeye, somut bir gerçeğe ulaşmaya" çalıştığını ifade etmektedir. Bunu gerçekleştirmek için mikro ve makro düzeyde oluşturulan etkinliklerden büyük bir proje oluşturulur ve bu projeler bireysel ya da oluşturulan gruplarla uygulanmaktadır (s.18). Yaparak ve yaşayarak uygulanma alanı bulan projeler sayesinde dil kullanıcılarının öğrenim sürecinde gerçek bir deneyim kazanması sağlanmaktadır. Böylelikle dil kullanıcılarının sorumluluk alma, öz denetim kazanma, üst düzey düşünme becerileri gelişmektedir.

Sönmez (2021) çalışmasında, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkelerini şu şekilde belirtmektedir:

Tablo 2. Eylem Odaklı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Eylem Odaklı Yaklaşımın Temel İlkeleri	
Öğrenci	Yabancı dil öğrenen Avrupa/dünya vatandaşı, yaşayarak öğrenen dil kullanıcısı, sosyal aktör
Öğretmen	Rehber, sınıf içi-sınıf dışı proje yürütücüsü
Sınıf	Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görebildiği, tercihen "U" şeklinde oluşturulmuş mekânlar, serbest masa ve sandalyeler
Ders materyalleri	Ders kitapları, öğretmenin kendi seçtiği, hedef dilin kullanıldığı kültüre ait otantik dokümanlar, öğrenciden gerçekleştirilmesi beklenen görev ve projelerin yerine getirilmesi için kullanılabilecek sınıf içi, sınıf dışı (dil eğitimine uzak) tüm materyaller.
Dilsel yetenekler	Genel bireysel yetenekler (iletişimsel dil yeteneği-dilsel yetenekler-toplumsal- dil bilimsel yetenekler-pragmatik yetenekler
Etkinlikler	Grup odaklı -öğrenci ve grup merkezli -dilsel- dil dışı, sınıf içi-sınıf dışı, öğrenciyi aktif tutacak mikro-makro görevler, senaryolar, projeler.
Öğrencinin kazanımları	Yaklaşımın hedeflediği becerileri kazanma, bireysel öğrenmenin yanında toplumsal öğrenme, grup içi çalışmalarda, sınıf içinde ve dışında sorumluluk alabilme, dayanışma duygusunu geliştirme.
Değerlendirme	İletişimsel dil yeteneğini ve genel bireysel ve sosyal yeteneklerini öz değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme

Kaynak: Sönmez, 2021, s.43

Eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine bakıldığında çağdaş bir dil öğretim yaklaşımı olduğu görülmektedir. Germain-Rutherford (2021, s.92) Eylem odaklı yaklaşımın "öğrencilerin sosyokültürel gerçekliklerinin, tamamlanması gereken görevlerin ve farklı bağlamsal ortamların karmaşıklığına dayanan dil değişimlerinin gerçekliğine daha da yaklaştırdığı için" çağdaş bir yaklaşım olduğunu iddia etmektedir. Dil öğretiminin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte gerçekleştirilmesi için bu sürecin eylem odaklı yaklaşıma göre planlanması gerekmektedir.

2.1.1.3. Görev Temelli Yöntem

Görev temelli dil öğretimi, iletişimsel yaklaşımın geliştirilerek daha güçlü bir hâle gelmesiyle (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011) ortaya çıkmıştır. Prahbu tarafından (Alver, 2019, s.34) Hindistan'da bir proje şeklinde uygulanmış ve dil öğretiminde etkili olduğu görülünce yaygınlaşmaya başlamıştır (Yaylı ve Yaylı, 2019, s.36).

Görev kavramı, dilin kullanımıyla gerçekleştirilen (Richards ve Rodgers, 2001), öğrencilerin verilen bilgilerden hareketle belli bir sonuca ulaşmasını sağlayan ve aynı zamanda öğretmenlerin bu süreci kontrol edip düzenlemesine fırsat veren (Prabhu, 1987) bir etkinlik şeklinde tanımlanmaktadır.

Temel amacı iletişim olan bu yöntem, süreç odaklıdır. Bu yönteme göre oluşturulacak görevler eğitimsel ve gerçek hayatla ilişkili görevler olmalıdır. Görevler, görev öncesi işlemler, görev döngüsü ve dile odaklanma işlemleri adı altında üç bölümde ele alınmaktadır. Görev öncesi işlemlerde, öğrenciyi derse hazırlamak esastır. Öğrencinin dikkati derse çekildikten sonra ele alınacak konu ve öğrencilere verilecek görevler açıklanmaktadır. Görev döngüsü basamağında ise öğrenciler aktif kılınmaktadır. Açıklanan görevleri öğrenciler iş birliği içinde tamamlamakta, buna dair bir rapor hazırlamaktadırlar. Öğretmen gerekli dönüt ve düzeltmeleri verdikten sonra yapılan çalışmaların paylaşılmasını sağlayarak akran öğrenmesinin gerçekleşmesine fırsat vermektedir. Dile odaklanma aşamasında ise dilin özellikleri çözümlenmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315).

Yöntem, görev aşamaları ve içerikleri konusunda yeterli çalışmaların olmaması ve dil bilgisi öğretiminin son aşamada gerçekleştirilmesi yönüyle eleştirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315).

2.2. Dil Öğretiminde Aracılık Kavramı

2.2.1. Aracılık Kavramının Kökeni

Çerçeve Metin'de yer alan İngilizce *mediation* kavramının, Türkçeye "aracılık", "aracı", "arabuluculuk", "arabulucu", "arabulma", "aktarım" ve "uzlaştırma" şeklinde çevrildiği Özbal (2021, s.144) tarafından belirtilmektedir. Farklı çevirileri yapılan bu kavramın farklı tanımları da bulunmaktadır. Bu tanımlar "eylemi gerçekleştirmek için bir aracın kullanılması" (Walqui, 2006), "iki nesne, olay veya kişi arasındaki etkileşime üçüncü bir faktörün (aracı) dâhil edilmesi" (Kozulin, 2018, s.23), "bir sorunu çözmeye veya bir hedefe ulaşmaya yardımcı olmak için kullanılan her şey" (Williams ve Burden, 2000, s.65) , "öğrencilerin mevcut yeteneklerini hedeflenen performansa ulaştırmalarına aracılık etmek için öğretmen tarafından sunulan tüm nesneler" (Sundari, 2020, s.35), "dil öğretmeninin insan arabulucu rolünü üstlenmesi yoluyla bir öğrencinin öğrenme ortamıyla etkileşimi" (Brown, 2002) ile "iyi öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarında yüksek düzeyde zihinsel işlevsellik sağladıklarında yaptıkları şeydir" (Haywood ve Lidz, 2007, s.42) şeklinde ifade edilmektedir. Kullanım alanları farklı olsa da yapılan bu tanımlara bakıldığında aracılık kavramının kısaca iki farklı durum arasında rol oynayan bir köprü olduğu görülmektedir.

Aracılık kavramının geçmişine bakıldığında Antik Çağ'dan beri insanlar ve grupların çeşitli anlaşmazlıkları çözmek ve olası savaşları önlemek amacıyla aracılığa başvurdukları görülmektedir (Zhomartkyzy, 2023, s.192). Günümüze kadar gelen bu süreçte ise kavramın kullanım alanı daha da genişlemiştir. Kavram diplomasi alanında ve ticari işlemlerde yer edinmeye başlamışken daha geniş çatışmalardan kaçınma, çatışmaları çözümleme ve çeşitli profesyonel tahkim, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri gibi çeşitli alanlarda da kullanılmıştır (North ve Piccardo, 2016, s.13). Kavramın, bu kadar geniş kapsamlı olması ve farklı disiplinlerde yer alması (North ve Piccardo, 2016, s.13) onun "göçebe kavram" (Lenoir, 1996) olarak nitelendirilmesine neden olmuştur. Hegel'in düşünceyi dolayım süreci ve soyut bir işlem olarak görmesi, Marx ve Engels'in bu görüşe toplumsal bir boyut kazandırması, bu göçebe kavramın felsefi temellerinin Alman idealizmi ve diyalektik materyalizme dayandırılmasına yol açmıştır (North ve Piccardo, 2016, s.13).

North (2016), aracılık kavramının eğitim alanında kullanılmaya başlamasını Vygotsky'nin ortaya koyduğu teorilere dayandırmaktadır. Bu yapılandırmacı teoriler, dil öğrenicilerini pasif konumdan aktif konuma getirerek anlamın inşasına dâhil etmektedirler. Öğrenci merkezli bu teoriler temelde psikolojik ve sosyal yapılandırmacılık olarak ikiye ayrılmaktadır. Psikolojik yapılandırmacılığın temsilcisi Piaget'dir ve bilginin dönüştürülerek, düzenlenerek inşa edildiğini ileri sürmektedir. Vygotsky ise sosyal yapılandırmacılığı savunmaktadır. Bu görüşe göre bilginin inşası için sosyal bir etkileşim gerekmektedir (Kalpana, 2014, s.27).

Sosyal yapılandırmacılık teorisinde bireyler sosyal bir dünyada doğarlar ve başkalarıyla kurdukları sosyal etkileşim sayesinde dünyayı anlamlandırmaktadırlar. Bu anlamlandırmanın yolu dili kullanmaktan geçmektedir (Williams ve Burden, 2000, s.39). Böylelikle öğrenme çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda aracılık kavramının işe koşulmasıyla gerçekleşmektedir (Palincsar, 1998, s.354).

Sosyokültürel öğrenme teorisinin beş temel ilkesi vardır ve bu ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir:

1.Öğrenme gelişimden önce gelir.

2.Dil, düşüncenin ana aracıdır.

3.Aracılık, öğrenmenin merkezinde yer alır.

4.Sosyal etkileşim, öğrenme ve gelişimin temelidir. Öğrenme, beceri ve bilginin sosyal düzlemden bilişsel düzleme dönüştürüldüğü bir çıraklık ve içselleştirme sürecidir.

5.Proksimal gelişim bölgesi (ZPD), öğrenmenin gerçekleştirildiği birincil aktivite alanıdır (Walqui, 2006, s.160).

2.2.2. Aracılık Kavramı ve Dil

Aracılık kavramının eğitim alanında kullanılmaya başlamasından önce birçok farklı alanda kullanıldığı bilinmektedir. Aracılık genel olarak bir anlaşmazlığı çözmek için yapılan her şey olarak tanımlansa da eğitim alanına özgü bir tanıma sahip olduğundan bahsetmek mümkündür. Dil eğitiminde aracılık kavramı Liddicoat (2022) tarafından "dil gibi sembolik araçların kullanımı yoluyla öğrenmeyi desteklemek" şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda Pathan, Memon, Memon, Khoso ve Bux (2018, s.233), da dil kullanıcılarının sorun çözmek ya da belirlenen bir amaca ulaşmak için

çeşitli araçları kullandıklarını ifade ederken kullanılan bu araçlar arasında dilin de yer aldığını ve büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Aracılığın önemli bir kavram olduğunu ileri süren sosyokültürel teorinin dil eğitimi konusuna farklı bakış açıları kazandırması onu önemli kılmaktadır. Çünkü dil öğrenimi bu teoriye göre sosyal etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir (Pathan vd., 2018, s.232) ve öğrenmenin merkezinde aracılık kavramı yer almaktadır. Sosyokültürel teoride dil öğrenenlerinin ortak eylemlerde bulunması etkileşime girmelerine sebep olmakta ve bu etkileşim sayesinde dil öğrenimi gerçekleşmektedir. Böylelikle dil öğrenme, dil kullanıcılarına öğreticinin ya da diğer dil kullanıcılarının rehberliği (aracılığı) sayesinde gerçekleşmektedir.

Aynı ya da farklı disiplinler arasında köprü kurmayı ve anlamayı kolaylaştırmayı hedefleyen aracılık, birbiriyle ilişkili birçok süreci içinde barındırmaktadır. Bu süreçlerden "öğrenme ve iletişim için alan ve koşullar yaratma, yeni anlam oluşturma, başkalarını yeni anlam oluşturmaya veya anlamaya teşvik etme, bilgiyi uygun bir biçimde aktarma ve bu süreçleri kolaylaştırmak için girdiyi basitleştirme, detaylandırma, gösterme veya başka bir şekilde uyarlama" (North, 2016, s.133) şeklinde bahsedilmekte ve tüm bu süreçlerde dilin çeşitli rolleri üzerinde durulmaktadır.

2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Aracılık

Çerçeve Metin'de aracılık, alımlama, üretim ve etkileşim adıyla belirtilen dil becerilerinin dışına çıkarak yabancı dil öğretiminde yer edinmiştir. 2001 yılında yüzeysel olarak bahsedilen aracılık, 2018 ve 2020 yıllarında yapılan güncellemeler ile daha geniş bir şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlamada aracılığın işlevi şu şekilde dile getirilmektedir:

"Aracılıkta kullanıcı/öğrenen, köprüler oluşturan ve anlam oluşturmaya veya iletmeye yardımcı olan sosyal bir aktör olarak bazen aynı dil içinde bazen farklı iletişim kanalları arasında ve bazen bir dilden diğerine hareket eder. Odak noktası, iletişim ve/veya öğrenme için alan ve koşullar yaratma, yeni anlam yapılandırmak için iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam yapılandırmaya veya anlamaya teşvik etme ve yeni bilgileri uygun bir biçimde iletme gibi süreçlerde dilin rolü üzerinedir" (Council of Europe,2020).

Aracılık kavramı Çerçeve Metin'de "Aracılık Etkinlikleri" ve "Aracılık Stratejileri" olarak iki başlığa ayrılmıştır. Aracılık etkinlikleri "Bir Metne Aracılık Etme", "Kavramlara Aracılık Etme" ve "İletişime Aracılık Etme" şeklinde üç başlık altında toplanırken aracılık stratejileri "Yeni Bir Kavram Açıklama" ve "Bir Metni Basitleştirme Stratejileri" adı altında toplanmıştır. Bahsedilen şekilde başlıklara ayrılan aracılık kavramı, Çerçeve Metin'den hareketle bu çalışma için özetlenmiştir: (Council of Europe, 2020, ss.95-126).

2.3.1. Aracılık Etkinlikleri

2.3.1.1. Metne Aracılık Etme

Metne aracılık etme, "dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle erişim olanağının bulunmadığı bir metin içeriğinin başka birine aktarılması" (Council of Europe, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Buradan hareketle öğrenenin metni anlamasını kolaylaştırmak, anlamı oluşturmasına yardımcı olmak adına işe koşulan tüm etkinlikler metne aracılığa hizmet etmektedir. Belirli bilgileri aktarma, grafik vb. şekillerde iletilen verileri açıklama, metni işlemleme, yazılı bir metni çevirme, not alma, yaratıcı metinlere yönelik bireysel görüşleri ifade etme ve yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme (Leung ve Jenkins, 2020) bir metne aracılık etmeyi sağlamak için başvurulan aracı etkinliklerdendir.

Belirli bilgileri aktarma etkinliğinde kullanıcının çeşitli metinleri tarayarak, gerekli bilgileri bulması ve talimat/yönerge gibi iletileri diğer kullanıcılara aktarması gerekmektedir.

Veri açıklama etkinliğinde ise grafik, diyagram, şema, tablo gibi şekillerdeki bilgilerin kavranıp sözlü olarak ifade edilmesi beklenmektedir. Dil kullanıcılarından grafik okumaları, tablo yorumlamaları gibi faaliyetleri gerçekleştirerek görsel-uzamsal ve mantıksal zekâyı harekete geçirmeleri beklenmektedir.

Metni işlemleme etkinliğinde kullanıcı aslında özetleme stratejisinden yararlanarak yeni bir metin ortaya koymaktadır.

Okunan metnin ana hatlarını belirleme, farklı kaynakları tarayıp gereken bilgileri seçme, kaynak metindeki amaç ve bakış açısını tespit etme metni işlemleme etkinlikleri için gerekli olan kazanımlardandır.

Yazılı metni çevirme etkinliğinde kaynak metnin sözlü ya da sözsüz bir şekilde tercüme edilmesi beklenmektedir. Bu tercüme temel seviyelerde daha basitken ileri seviyelerde detaylandırılarak yapılmalıdır.

Not alma ise dil kullanıcılarının akademik ve mesleki hayatlarında önem arz eden ve çeviri etkinliğindeki gibi sarmal bir yapıda ilerleyen aracılık etkinliklerinden biridir.

Yaratıcı metinlere yönelik bireysel görüşleri ifade etme etkinliğinde öğrenicinin yorumları söz konusudur. Öğreniciden eser hakkında görüşlerini ifade etmesi, eseri yorumlayabilmesi, eser ile kendi yaşantısı arasında bağ kurabilmesi, eserde yer alan kahramanları tanıyıp özdeşim kurabilmesi beklenmektedir.

Son etkinlik olan yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme, öğrenicinin farklı eserleri çeşitli açılardan karşılaştırmasını, eser hakkında yorum yaparken kanıtlarla desteklemesini, çeşitli gerekçeler sunmasını gerektirmektedir.

2.3.1.2. Kavramlara Aracılık Etme

Kozulin'e (2018) göre aracılık, kavramlar arasında da gerçekleşmektedir. Kavramlara aracılık etme başlığında dil kullanıcılarının iş birliği içinde çeşitli kavramlara kolaylıkla ulaşılması hedeflemektedir. Akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma, anlamı yapılandırmak için iş birliği yapma, etkileşimi yönetme ve kavramsal konuşmayı teşvik etme için yapılan etkinlikler bu bağlamda gerçekleştirilmektedir.

Akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma başlığında ortak amaç için bir araya gelmiş bir grup vardır. Dil kullanıcısı bu grubun iletişimine, çeşitli çalışma ve tartışmalara katkı sağlamalıdır.

Anlamı yapılandırmak için iş birliği yapma boyutu, grup çalışmalarında fikir yürütmeye teşvik etmek ve sunulan fikirleri geliştirmekle ilgilidir. Problem çözmek, beyin fırtınası, proje çalışmaları bu başlık altında yapılabilecek etkinlikler arasında yer almaktadır. Dil kullanıcılarından gruptaki diğer bireylerin fikirlerini sunmaları, bu fikirlerde yer alan tutarsızlığı belirlemeleri, tartışmayı özetleyip sonrasını planlamaları beklenmektedir.

Etkileşimi yönetme etkinliğinde dil kullanıcısı lider konumdadır ve tüm iletişim sürecini etkin bir biçimde yönetmekle sorumludur. Öğreniciden grup etkinliklerine

liderlik etmeleri, talimat vererek hedeflerin anlaşılırlığını kontrol etmeleri, grup içi iletişimi kolaylaştırmaları, yönlendirmeleri ve desteklemeleri beklenmektedir.

Kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğinde dil kullanıcısının söyleşmeye dayalı konuşmaya yönelik sorular sorarak öncülük etmesi ve mantıklı, tutarlı bir konuşma gerçekleşmesi için katkıda bulunması söz konusudur.

2.3.1.3. İletişime Aracılık Etme

İletişime aracılık, sözlü üretim ve karşılıklı konuşmalardan verim alabilmek, süreçte yaşanabilecek anlaşmazlıkların üstesinden gelebilmek için gereklidir. Çoğul kültürlü bir ortam sağlama, resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme ile hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Dilsel ve kültürel açıdan farklı olan bireyler arasındaki iletişimi sağlamak ve iş birliği oluşturabilmek adına uygun ortam oluşturulması çoğul kültürü sağlamanın ilk adımıdır. Bu ortam sağlandıktan sonra bireyler birbirlerinin kültürlerini tanıyabilecek sorular sormalı, tanıdığı her kültüre saygı duymalı ve farklılıklardan oluşabilecek sorunları önceden sezip uygun davranışlarda bulunmaları gerekmektedir.

Resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme, dil kullanıcısının çeşitli alanlarda hem sözel üretimde hem de karşılıklı konuşmada bulunabileceği durumları kapsamaktadır. Çift yönlü iletişim esnasında karşı tarafın söylediğini iletebilme, önemli bilgileri aktarabilme, demeç ve sunumlardaki ifade edilen anlamı yakalama gibi kazanımlar burada yer almaktadır.

Hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma, öğrenicinin resmî/resmî olmayan bir şekilde aracı olarak taraflar arasındaki yanlış anlaşılma ve anlaşmazlığı gidermek için tanımlanmıştır. Farklı bakış açılarını hassas ve dengeli şekilde inceleyebilme, katılımcıların bakış açılarını detaylandırma, ortak bir paydada buluşma, uzlaşma için ortam yaratma ve çözüm odaklı davranmak bu boyut için belirlenen anahtar kavramlardır.

2.3.2. Aracılık Stratejileri

Aracılık stratejileri, aracılık etkinliklerini uygulanır kılan, destekleyen, açıklık kazandırarak anlaşılırlığı kolaylaştırmayı sağlayan tekniklerdir (Council of Europe, 2020, s.122).

“Kullanıcının/öğrenenin aracılık yeteneği, sadece ilgili dil veya dillerde dilsel olarak yetkin olmayı değil, iletişimsel bağlamın geleneklerine, koşullarına ve kısıtlamalarına bağlı olarak uygun aracılık stratejilerinin kullanılmasını da gerektirir. Aracılık stratejileri, açıklık kazandırmak ve anlamayı kolaylaştırmak amacıyla başvurulan tekniklerdir” (Council of Europe, 2020, s.122).

Metinde yer alan bu açıklamadan hareketle aracılığın işe koşulmasının ve amacına ulaşmasının yolunun kavramın esnek bir yapıda oluşuna bağlamak mümkündür. Bu sayede aracılık iletişimin gerçekleştiği duruma ve o anın gereksinimlerine uygun bir şekilde uygulanabilmektedir. Bu uygulamanın gerçekleşmesi için izlenilen yollar da aracılık stratejilerini oluşturmaktadır. Bu stratejiler Çerçeve Metin’de “Yeni Bir Kavram Açıklama” ve “Bir Metni Basitleştirme” stratejileri olarak iki başlığa ayrılmıştır ve bu çalışma için şu şekilde özetlenmiştir: (Council of Europe, 2020, ss.95-126).

2.3.2.1. Yeni Bir Kavram Açıklama Stratejileri

Yeni bir kavramı açıklarken var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme, dili uyarlama ve karmaşık bir bilgiyi küçük parçalara bölme işlemlerinden yararlanılmaktadır.

Var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme stratejisinde yeni ve eski bilgiler arasında örnek verme, tanımlama vb. uygulamalar kullanarak bağ kurma, bilgi birikimini ortaya çıkartmaya yönelik sorular sorma söz konusudur.

Dili uyarlama stratejisinde açımlama, açıklama biçimini düzenleme, eş anlamlı kelimeler kullanma, benzetme gibi çeşitli yollar kullanarak metnin içeriğini değiştirme esastır.

Karmaşık bilgiyi parçalara bölme öğrenme öğretme sürecinin tüm aşamaları için geçerlidir. Öğretim sürecini etkili hâle getirmek için izlenilen bu yolda süreç basamaklara bölünür, fikir ve yönergeler madde madde açıklanır, bir tartışmadaki ana noktalar ayrı ayrı belirtilir.

2.3.2.2. Bir Metni Basitleştirme Stratejileri

Bir metni basitleştirme stratejileri, yoğun bir metni detaylandırarak açıklama ve metnin anlaşılırlığını kolaylaştırma adı altında ortaya koyulmuştur. Yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisinde tekrarlama, farklı yollarla ifade etme, anlatım tarzında değişikliğe gitme, örnek sayısını artırma yer almaktayken metnin

anlaşılırlığını kolaylaştırma stratejisinde tam tersi hareket edilmektedir. Bu nedenle metindeki gereksiz detaylar çıkartılarak anahtar kelimeler üzerinde yoğunlaşılmakta ve tekrardan kaçınılmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan aracılık etkinlik ve stratejilerinin B1 seviyesinde farklı öğrenme ortamlarındaki kullanım durumlarının tespit edilmesi amaçlandığı için çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması "araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2016). Durum çalışmalarında tek bir durum ele alındığı gibi birden çok durum da ele alınabilir. Bu çalışma iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile yapılandırılmıştır. Yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki farklı ortam ile yapılan B1 düzeyindeki eğitimler çoklu durumları meydana getirmektedir. Her durumun da içinde "aracılık etkinlikleri, aracılık stratejileri" gibi analiz birimlerinin olması sebebi ile çoklu durum, iç iç geçmiş biçimde desenlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2024 yılında İstanbul ilinde iki farklı devlet üniversitesinin bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yürütülen B1 düzeyindeki sınıflarda eğitim yapan 2 öğretici gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu iki öğreticiden biri alanında 10 yıldan daha fazla diğeri ise 8 yıl kadar mesleki kıdeme sahiptir. Türkçe öğretim merkezlerinden birinin çevrim içi olarak gerçekleştirilmiş ders kayıtları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Çevrim içi olarak yürütülen B1 düzeyindeki kayıtlı derslerin doküman incelemesi aracılığıyla kaydının incelenmesi suretiyle bir öğretici değerlendirmeye alınmıştır. Çevrim içi doküman incelemesi aracılığıyla takip edilen öğretici, alanında 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptir. Böylelikle Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapmakta olan üç farklı Türkçe öğreticisi, araştırmacı tarafından çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.3.Veri Toplama Süreci

Gözlem ve doküman incelemesi bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Gözlem

"Gözlem, herhangi bir ortamda veya kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir fotoğraf elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.173).

Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılan aracılık etkinlik ve stratejilerinin hangi başlık altında nasıl ve ne kadar ele alındığını tespit edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formunun kullanılması uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim veren üç farklı Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmış, forma son şekli verilmiştir.

3.3.1.2. Doküman İncelemesi

Araştırma durumları hakkında bilgi içeren belgelerin incelenip analiz edilmesine doküman incelemesi adı verilmektedir. Yüz yüze yapılan derslerde alınan ses kayıtları ile çevrim içi olarak yapılan derslerin kayıtları doküman incelemesi kapsamında ele alınmıştır.

3.3.2. Verilerin Analizi

Araştırmaya, aracılık etkinlik ve stratejilerinin hangi seviye üzerinde inceleneceği ardından da bu incelemenin gerçekleştirileceği kurumlar belirlenerek başlanmıştır. B1 kuru boyunca yüz yüze gerçekleştirilen dersler gözlemlenmiş, toplamda 36 saat boyunca gözlem yapılmıştır. 30 saat boyunca da çevrim içi olarak gerçekleştirilen ders kayıtları incelenmiştir.

Türkçe öğreticilerinin gözlemlenmesi ve çevrim içi ders kayıtlarının incelenmesi sonucunda nitel verilere ulaşılmıştır. Elde edilen bu veriler tematik içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara yönelik kodlamalar yapılmış; temalar, bu kodlamalara uygun olarak tespit edilmiştir. Yapılan kodlama ve tespit edilen temaların hangi dil işlevine hizmet ettiği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3. Aracılık Stratejileri Veri Analizi

Kod	**Aracılık Stratejileri/Temalar**	**Dilin İşlevleri**
Açımlama Benzetme Basitleştirme Beden Dilini Kullanma Görsel Kullanma Yanlışı İfade Etme ve Düzeltme Özellik Sıralama Benzerlik ve Farklılıklardan Yararlanma	Dili Uyarlama	İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme İşlevi
Tanımlama Hatırlamaya Yönelik Soru Sorma Hatırlamaya Yönelik Açıklama	Var Olan Bilgi Birikimiyle İlişkilendirme	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi
Talimatları Maddeler Halinde Verme Dil Bilgisi Yapılarını Basamaklar Halinde Açıklama	Karmaşık Bilgiyi Parçalara Bölme	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi
Tekrar Etme Örnek Verme Anlatım Tarzını Değiştirme	Yoğun Bir Metni Detaylandırarak Açıklama	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi
Anahtar Sözcükleri Vurgulama Dil Bilgisi Yapılarını Vurgulama	Metnin Anlaşılırlığını Kolaylaştırma	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi

Tablo 4. Aracılık Etkinlikleri Veri Analizi

Kod	Aracılık Etkinlikleri/Temalar	Dilin İşlevleri
Açıklama Yönerge/Yönlendirme	Belirli Bilgileri Aktarma	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi
Tercüme	Yazılı Metni Çevirme	Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi
Görev Verme İletişimi Başlatma İletişimi Yönlendirme	Etkileşimi Yönetme	Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama İşlevi
Grup Etkinliği Olarak Soru Sorma	Kavramsal Konuşmaya Teşvik Etme	Söylemi Yapılandırma
Bir Soruna Çözüm Bulma Beyin Fırtınası Yapma Soru Sorarak Anlama Ulaşma	Anlamı Yapılandırmak İçin İş Birliği Yapma	Söylemi Yapılandırma
Grup Üyelerini Tanıma Farklı Bakış Açıları Kazanma Kültürel Ögeleri Fark Etme	Çoğul Kültürlü Ortam Sağlama	Sosyalleşme İşlevi

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan bu araştırmada Merriam'ın (2018, s.221) geçerlik ve güvenirliği geliştirmede kullanmak üzere ortaya koyduğu stratejilerden yararlanılmıştır. Üçgenleme, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, araştırmacının konumu veya yansıtıcılık, uzman incelemesi/değerlendirmesi, denetleme tekniği, zengin, yoğun tanımlama ve azami çeşitlilik başvurulan stratejiler arasında yer almaktadır. Üçgenleme, ortaya çıkan bulguların doğruluk ve gerçekliğinin kontrolü için birden fazla araştırmacı, çoklu veri kaynağı ya da çoklu veri toplama yönteminin kullanılmasıdır. Araştırmada birden çok veri kaynağı ve veri toplama yöntemi kullanılarak üçgenleme stratejisinden yararlanılmıştır. Veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, çelişkili ve olumsuz durumların aranmasını da kapsayabilecek bir biçimde belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri analizine devam edilmesi ve bu iş için yeterli zaman harcanmasıdır. Araştırma veri doygunluğu sağlanana kadar sürdürüldüğü için veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım stratejisi kullanılmıştır. Araştırmacının konumu veya yansıtıcılık, araştırmacının herhangi bir şekilde incelemeyi etkileme olasılığı bulunan kendi kişisel varsayımları, dünya görüşü, ön yargıları ve kuramsal pozisyonu ile ilgili olarak kendisi hakkında eleştirel bir muhasebe yapmasıdır. Araştırmacı, araştırma sürecini etkileyecek herhangi bir eylemde bulunmadığı için bu strateji de

kullanılmıştır. Uzman incelemesi/değerlendirmesi; çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır. Araştırma boyunca uzman kişilerin araştırmaya yönelik fikirleri alındığı için bu stratejiden de yararlanılmıştır. Denetleme tekniği, çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler, işlemler ve karar verme durumları hakkında detaylı kayıtların tutulmasıdır. Araştırma boyunca kullanılan yöntemler, yapılan tüm işlem ve karar verme durumları kayıt altına alındığı için bu strateji de etkin kılınmıştır. Zengin, yoğun tanımlama; okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbiriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledilebilirlik derecesini görmek amacıyla çalışmayı gerekli bir bağlama oturtmak için gereken detaylı bir tanımlamanın yapılmasıdır. Çalışma, iki farklı durum ele alınarak yapıldığı için bu stratejiye hizmet etmektedir. Azami çeşitlilik, araştırma bulgularının tüketiciler tarafından değişik alanlarda uygulanabilmesine olanak sağlamak amacıyla örneklem seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılıkların aranmasıdır. Araştırmada hem yüz yüze hem de çevrim içi dersler incelenerek çeşitlilik sağlanmıştır. Sonuç olarak tüm bu stratejilere uygun hareket edilerek çalışmanın geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Yüz Yüze Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinliklerine Dair Bulgu ve Yorum

Türkçe öğreticilerinin yüz yüze yapılan derslerde en çok kullandıkları aracılık etkinliklerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5. Yüz Yüze Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinlikleri

Aracılık Etkinlikleri		
Yüz Yüze Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinlikleri		**Tekrarlanma Sayısı**
A) Bir Metne Aracılık	Belirli Bilgileri Aktarma	79
	Yazılı Metni Çevirme	49
B) Kavramlara Aracılık Etme	Kavramsal Konuşmayı Teşvik Etme	30
	Etkileşimi Yönetme	25
	Anlamı Yapılandırmak İçin İş Birliği Yapma	16
C) İletişime Aracılık Etme	Çoğul Kültürlü Bir Ortam Sağlama	7

Tablo 5'e bakıldığında Türkçe öğreticilerinin derste en çok bir metne aracılık etme etkinliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu etkinliklerden en çok belirli bilgileri aktarma etkinliğinin 79 sıklıkla tekrarladığı tespit edilmiştir. Türkçe öğreticilerinin belirli bilgileri aktarma kategorisinde en çok yönerge/yönlendirme/talimat kodunu kullandıkları görülmüştür. Türkçe öğreticilerinin belirli bilgileri aktarma etkinliğini en çok talimat/yönerge vererek gerçekleştirme sebebinin öğrenenleri harekete geçirmek, onları derste aktif kılmak olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak olarak en çok ders kitaplarının kullanılması da belirli bilgi aktarımının sıklıkla tekrar etmesine yol açmıştır. Tüm bunlar bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi ile örtüşmektedir. Belirli bilgileri aktarma etkinliğinin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımına şu örnekler verilebilir:

TÖ1'in kullandığı "Lütfen Türkçe sözlük kullanın.", "Ne yapmalıydın? / Ne yapmamalıydın? Her ikisine uygun üç cümle yaz." cümleleri ile TÖ2'nin kullandığı "80-100 kelimelik bir metin yazmanızı istiyorum. Bu metinde hayallerinizi

anlatacaksınız. Haydi başlayalım.” , “Sen ev kiralamak istiyorsun ve emlak ofisine gidiyorsun. Sen de emlakçısın, müşterinin gelmesini bekliyorsun. Bakalım anlaşabilecek misiniz? Haydi hemen canlandırıyorsunuz.” şeklindeki ifadeleri belirli bilgileri aktarma etkinliğinde talimat kodunun kullanıldığını göstermektedir.

Belirli bilgileri aktarma etkinliğinde bilginin karmaşık metnin içinden alınması da söz konusudur. TÖ1’in “-Dan/-Den eki, ayrılma ekidir. Cümleye bu sebepten dolayı anlamı katar.” açıklaması ile TÖ2’nin “-AcAk+ken yapısında eylem henüz yapılmadı fakat tam yapılmak üzere.” ifadesi karmaşık metinlerin içinden alınarak öğrenenlere aktarılmıştır.

49 sıklıkta kullanıldığı tespit edilen yazılı metni çevirme etkinliğinde temel unsur kabataslak bir tercüme yapılmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dil dışında herhangi bir dilin kullanılmaması gerekirken çevirinin sıklıkla kullanılması ilgi çekici bir durumdur. Türkçe öğreticilerinin yabancı dil eğitiminde hedef dil dışında başka bir dilin kullanılmaması gerektiğini dile getirmelerine rağmen çevirinin iletişimi ve anlamayı kolaylaştırdığını tespit ettikleri için bu kadar sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yazılı metni çevirme etkinliğinde doğrudan bir bilgi aktarımı olduğu için bu etkinliğin bilgiyi araştırma ve açıklama işlevine uygun olduğu görülmektedir. Yazılı metni çevirme etkinliğinin Türkçe öğreticisi tarafından kullanılma durumu şu şekilde gösterilmektedir:

TÖ1’in “henüz” kelimesini “just, yet” kelimeleri, “patron” kelimesini “boss” ve “esnek” kelimesini “flexible” şeklinde açıklaması yazılı metni çevirmeye örnek gösterilebilir.

Aynı şekilde TÖ2 “-mElI/-mAlI” gereklilik kipini “should, must” kelimeleri ve “emekli olmak” kalıbını “retired” kelimesiyle açıkladı. Ayrıca “Siz anne baba olsaydınız kendi çocuğunuza nasıl bir eğitim verirdiniz? Açıklayın.” talimatını “If you were a parent, whatkind of education would you give to your ownchild? Please explain.” şeklinde ifade ederek bu aracılık etkinliklerine dâhil edilmesini sağladı.

Kavramlara aracılık etme etkinliklerinde ilk sırada 30 sıklıkta tekrarlandığı tespit edilen kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliği yer almaktadır. Kavramsal konuşmada amaç basit sorular sorarak öğrenenlerin konu hakkındaki görüşlerini almaktır. Öğretici, öğrenenlere sorarak ya da öğrenenlerin öğrenenlere soru sormasını

sağlayarak söylemin yapılandırılması işlevinin harekete geçmesini sağlamaktadır. İlgili etkinliğin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımı şu şekilde gösterilmektedir:

TÖ1, öğrenenlere "Sizin kültürünüzde misafir nasıl ağırlanır, anlatmanızı istiyorum." dedi ve sırayla tüm öğrenenleri dinledi. Konuşma esnasında çeşitli sorularla konuşmayı yönlendirdi.

TÖ1, "Şimdi spontane bir konuşma/yazma yapacağız. Beraber bir hikâyeye başlayacağız ve birlikte devam ettireceğiz. Herkes sırayla bir cümle söyleyecek." dedi ve öğrenenlerin birbirlerinin fikirlerinden hareketle bir hikâye oluşturmalarını sağladı.

TÖ2, öğrenenlere "Sizin ülkenizdeki ilginç meslekleri düşünün ve bizimle paylaşın." dedikten sonra tüm öğrenenlere söz hakkı verdi ve konuşmaya çeşitli sorularla yön verdi.

Kavramsal konuşmada öğretici-öğrenen, öğrenen-öğrenen arasında bir etkileşim olması etkileşimi yönetme etkinliğinin kavramsal konuşma ile birlikte kullanılmasına neden olmuştur. Kavramsal konuşmanın olduğu yüz yüze yapılan derslerde etkileşimi yönetme de vardır. Etkileşimi yönetme etkinliğinde iletişimi başlatma ve yönlendirme, görev verme söz konusudur. Bu bağlamda etkileşimi yönetmenin, duygu ve tutumları araştırma ve açıklama işlevini karşıladığı söylenebilir. Söz konusu etkinliklerin Türkçe öğreticisi tarafından kullanılma durumuna aşağıdaki örnekler gösterilebilir:

TÖ1, iki öğrenen seçtikten sonra onlara bir canlandırma yapmalarını söyledi. "Biriniz restoran sahibi biriniz müşteri olacaksınız." talimatını verdi ve canlandırma esnasında çeşitli yönlendirmelerde bulunarak iletişime yön verdi.

TÖ2, "Hiç emlakçıyla sorun yaşayan var mı?" sorusunu öğrenenlere yönelterek iletişimi başlattı. Sohbet esnasında çeşitli sorular yönelterek öğrenenlerin kurdukları iletişimi geliştirmelerini sağladı.

Anlamı yapılandırmak için iş birliği yapma genellikle kavramsal konuşmaya teşvik etme ve etkileşimi yönetme ile birlikte kullanılmıştır.

TÖ1, gereklilik kipini öğretirken öğrenenleri küçük gruplara bölerek "Ne yapmalı? / Ne yapmamalı?" şeklinde soru yöneltti ve her bir gruba çeşitli talimatlar verdi. Ardından öğrenenlerin, kurguladıkları duruma göre ne yapmalı ve ne yapmamalı sorularına uygun cevaplar vermelerini sağladı.

TÖ2, dilek kipini öğretirken öğrenenleri birbiriyle eşleştirdi ve ardından ilk örnek cümleyi kurdu. Öğrenenlerden sırayla dilek kipiyle bir cümle oluşturmalarını istedi ve diğer öğrenenden de bu cümledeki anlamı söylemesi gerektiğini belirtti. Böylelikle dilek kipinin cümlede oluşturduğu anlama öğrenenlerin iş birliği içinde ulaşmasını sağladı.

İletişime aracılık etme etkinliklerinde ise sadece çoğul kültürlü bir ortam sağlama etkinliğinin 7 kez kullanıldığı görülmektedir. Çoğul kültürlü bir ortam sağlama etkinliğinde farklı kültürlere sahip insanları tanımak, onlarla iletişime geçmek, farklılıklar hakkında bilgi alışverişinde bulunmak söz konusudur. Bu etkinliğin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımı aşağıdaki örneklerle gösterilmiştir:

TÖ1, öğrenenlere "Herkes sırayla kendi ülkesine ait bir şarkı açacak." dedi ve tüm öğrenenlerin bunu gerçekleştirmesi için onlara zaman tanıdı.

Yine aynı şekilde TÖ2, öğrenenlere "Kendi kültürünüzde yer alan yemekleri düşünün ve bize belirlediğiniz yemeği anlatın." dedi ve tüm öğrenenlerin bu etkinliği yapmasını sağladı.

4.2. Yüz Yüze Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejilerine Dair Bulgu ve Yorumlar

Türkçe öğreticilerinin yüz yüze yapılan derslerde en çok kullandıkları aracılık stratejilerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6. Yüz Yüze Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejileri

Aracılık Stratejileri		
Yüz Yüze Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejileri		**Tekrarlanma Sayısı**
A) Yeni Bir Kavram Açıklama Stratejileri	Dili Uyarlama	135
	Var Olan Bilgi Birikimiyle İlişkilendirme	11
	Karmaşık Bilgiyi Parçalara Bölme	10
B) Bir Metni Basitleştirme Stratejileri	Yoğun Bir Metni Detaylandırarak Açıklama	36
	Metnin Anlaşılırlığını Kolaylaştırma	7

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe öğreticilerinin derste en çok yeni bir kavram açıklama stratejilerini kullandığı görülmektedir. En çok kullanılan strateji dili uyarlama stratejisidir ve kullanılma sıklığı 135'tir. Türkçe öğreticilerinin dili uyarlama

kategorisinde açımlama kodunu 72 sıklıkta tekrarladıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin iletişime dayalı olarak yapılandırılmış olması ve iletişimsel bağlamda yeni kelime ve kavramların öğretilmesi B1 düzeyinde de hedeflendiği için bu stratejinin sıkça kullanıldığı düşünülmektedir. Buradan hareketle dili uyarlama stratejisinin iletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevine hizmet ettiği söylenebilir.

Dili uyarlama stratejisinin kullanımına dair örnekler şu şekilde gösterilmektedir:

TÖ1'in öğrenenlerin "İç içe ne demek?" sorusuna "Çok yakın." şeklinde cevap vermesi ve beden dilini kullanarak bunu göstermesi açımlama örneği olarak kabul edilebilir.

TÖ2, "arzu" kelimesini eş anlamlısı olan "istek" kelimesi ile ifade ederek açımlama yapmıştır.

Görsel kullanma (30 sıklık), benzerlik ve farklılıklardan yararlanma (15 sıklık) ve beden dilini kullanma (12 sıklık) dili uyarlama stratejisi için en sık kullanılan diğer kodlar arasında yer almaktadır.

TÖ1'in çatı, teras, dam ve balkon kelimelerini öğretmek için önce sırasıyla kelimelerin görsellerini göstermesi ve ardından da bu kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralaması dili uyarlama stratejisini kullandığını kanıtlamaktadır.

TÖ2, "Her kural esnetilebilir." cümlesindeki esnek kelimesini beden dilini kullanarak açıklamıştır.

En çok tekrarlanan ikinci strateji (36 sıklık), metni basitleştirme stratejilerinden olan yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisidir. Burada, ele alınan konuyu tekrar etme ve çeşitli örnekler vererek öğretimi gerçekleştirme esastır. Bu nedenden ötürü yoğun bir metni detaylandırma, bilgiyi araştırma ve açıklama işlevini yerine getirmektedir. Derste konu ile ilgili yapılan tüm dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri çeşitli örnekler sunduğu için bu stratejiyi karşılamaktadır. İlgili stratejinin Türkçe öğreticileri tarafından kullanımına dair örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

TÖ1'in "Bu kipi tavsiye verdiğim zaman kullanıyorum. Derse erken gitmelisin. Dengeli beslenmelisin. Çok kahve içmemelisin." şeklindeki açıklamaları ile TÖ2'nin "-mAktAnsA kalıbı için örnek veriyorum, tavuk döner ve kebap. Tavuk döner yemektense kebap yemeyi tercih ederim. Yaz mı? Kış mı? Yazı seçmektense kış mevsimini seçmeyi tercih ederim." açıklamaları bu stratejiye hizmet etmektedir.

Diğer bir strateji olan var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirmenin, 11 sıklıkta tekrar ettiği görülmektedir. Bu strateji genellikle yeni bir dil yapısı veya kelime/kavram öğretilmeden önce kullanılmaktadır. Genellikle hatırlamaya yönelik soru sorma ve açıklama yapma şeklinde işe koşulduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen stratejinin Türkçe öğreticileri tarafından kullanımına dair örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

TÖ1, dolgun ücret kelimesini öğretmek için önce dolmak fiilini öğrenenlere hatırlatmış ardından dolgun kelimesinin buradan türediğini ifade etmiştir.

TÖ2 ise Dolmabahçe Sarayı'ndan bahsederken adının neden böyle olduğunu, dolma kelimesinin ne demek olduğunu öğrenenlere sormuştur. Öğrenenlerden "yemek" cevabını aldıktan sonra nasıl yapıldığını sormuştur. Açıklamasına "Biber var, içi boş. Pilavı koydum, ne oldu? Doldu. Dolmabahçe de aslında denizin toprakla doldurulmasıyla oluşan bahçe." şeklinde devam ederek öğrenenlerin var olan bilgi birikimini harekete geçirdiği görülmüştür. Bu stratejinin kullanım amacı olgu, kavram ya da durumları öğretmek olduğu için dilin bilgiyi araştırma ve açıklama işlevine hizmet ettiği söylenebilir.

Karmaşık bilgiyi parçalara bölme stratejisi, 10 sıklıkta tekrar etmiştir. Karmaşık, anlaşılması zor olan dil yapılarının ve bazı uzun yönlendirmelerin anlaşılırlığını artırmak için kullanıldığı görülmüştür. Karmaşık bilgiyi parçalara bölme stratejisinin Türkçe öğreticileri tarafından kullanımına dair örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

TÖ1, "-ken" ekinin işlevini öğrenenlere kavratmak için "Örneğin zamanı öğrenmek istiyoruz ama bir saat ile söylemiyoruz. Saat ile değil fiil ile anlatmak istiyoruz. İşte o zaman '-ken' kullanıyoruz. Ben ders anlatırken deprem oldu gibi." şeklinde açıklama yaparak karmaşık olan dil yapısını basitleştirmiştir.

TÖ2, "-mElI/-mAlI" gereklilik kipini öğrenenlere öğretirken "Oğlumun bilgisayarı bozulduğu için yeni bilgisayar almalıyım. Bilgisayarı bozulan kim? Bilgisayarı alması gereken kim?" sorularını sırasıyla öğrenenlere yöneltmiş ve karmaşık yapıyı basite indirgemiştir. Böylelikle bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi aktif kılınmıştır.

Son olarak metnin anlaşılırlığını kolaylaştırma stratejisinin 7 sıklıkta tekrarlandığı görülmektedir. Anahtar sözcüklerin yanı sıra dil bilgisi yapılarının da tekrar edilmesi metnin anlaşılırlığını kolaylaştırmaktadır. Bu da metnin anlaşılırlığını kolaylaştırma stratejinin bilgiyi araştırma ve açıklama işlevine hizmet etmesini sağlamaktadır.

Metnin anlaşılırlığını kolaylaştırma stratejisinin Türkçe öğreticileri tarafından kullanımına dair örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

TÖ1, "Bir ayda 5 kilo aldım çünkü kötü şeyler yaptım. Ne yapmamalıydım?" cümlesini söylerken gereklilik kipinin olumsuz hâlini birkaç kez vurgulayarak öğrenenin fark etmesini sağlamıştır.

TÖ2, "Başarılı olmalarına rağmen yarışmayı kazanamadılar." cümlesinde yer alan "(n)a rağmen" yapısını vurgulayarak okuduktan sonra altını çizmiştir.

4.3. Çevrim İçi Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinliklerine Dair Bulgu ve Yorumlar

Türkçe öğreticilerinin çevrim içi yapılan derslerde en çok kullandıkları aracılık etkinliklerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7. Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinlikleri

Aracılık Etkinlikleri		
Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Aracılık Etkinlikleri		**Tekrarlanma Sayısı**
A) Bir Metne Aracılık	Belirli Bilgileri Aktarma	59
	Yazılı Bir Metni Çevirme	113
B)Kavramlara Aracılık Etme	Kavramsal Konuşmayı Teşvik Etme	14

Tablo 7'ye bakıldığında çevrim içi olarak yapılan Türkçe derslerinde en çok bir metne aracılık etme etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu etkinliklerde yazılı bir metni çevirme etkinliğinin 113 sıklıkla, belirli bilgileri aktarma etkinliğinin 59 sıklıkla tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Kavramlara aracılık etme etkinliklerinde ise sadece kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğinin 14 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgili etkinliğin Türkçe öğreticisi tarafından kullanılma durumu şu şekilde gösterilmiştir:

TÖ3'ün "Bir mesleği seç. Choose, choose a profession." vb. yönergeleri; "anahtar sözcük" yani "keyword", "etki" yani "effect" gibi bazı kelime ve kavramları ve "beş parasız" kalıbını "flatbroke" şeklinde İngilizce olarak ifade etmesi yazılı bir metni çevirme etkinliklerine dâhil edilmektedir.

En çok tercih edilen bir diğer etkinlik ise belirli bilgileri aktarma etkinliğidir ve bu etkinlik genellikle öğrenenlere yönlendirme/talimat verme şeklinde açığa çıkmaktadır.

TÖ3'ün "Cümleleri tamamla.", "Hadi şimdi karşılaştır.", "Sözlük kullanın." şeklindeki ifadeleri belirli bilgileri aktarma etkinliğinde talimat/yönerge verme kodunun kullanımına örnek verilmektedir. Aynı şekilde basit bir bilgiyi verirken de bu etkinlik kullanılmaktadır.

TÖ3'ün "Soru eki varsa tekrar soru kelimesi kullanma." demesi de belirli bilgileri aktarma kapsamına girmektedir.

Yine tablo 7'ye bakıldığında çevrim içi olarak yapılan Türkçe derslerinde kavramlara aracılık etme etkinliklerinden sadece kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğinin 14 sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir. Gözlemlenen çevrim içi derslerde de kavramsal konuşmayı teşvik etme genellikle öğrenenlerden bazı konular hakkındaki görüşlerini alarak gerçekleştirilmiştir. Kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğinin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımına dair şu örnekler gösterilebilir:

TÖ3, "Hangi meslekleri biliyorsunuz?" sorusunu ilettikten sonra "Bir mesleği seç ve tanıt." sorusunu ileterek öğrenenleri konuşmaya teşvik etmiş, öğrenenlerin konu hakkındaki görüşlerini almıştır. Yine aynı şekilde "Daha önce hiç çalıştınız mı? Anlatınız." diyerek tüm öğrenenlerle konuşmuş, süreç esnasında bağlama uygun sorular sorarak konuşmanın derinleşmesini sağlamıştır.

4.4. Çevrim İçi Yapılan Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejilerine Dair Bulgu ve Yorumlar

Türkçe öğreticilerinin çevrim içi yapılan derslerde en çok kullandıkları aracılık stratejilerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 8. Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejileri

Aracılık Stratejileri		
Çevrim İçi Derslerde Kullanılan Aracılık Stratejileri		**Tekrarlanma Sayısı**
A) Yeni Bir Kavram Açıklama Stratejileri	Dili Uyarlama	118
	Var Olan Bilgi Birikimiyle İlişkilendirme	6
	Karmaşık Bilgiyi Parçalara Bölme	9
B) Bir Metni Basitleştirme Stratejileri	Yoğun Bir Metni Detaylandırarak Açıklama	13

Tablo 8'e bakıldığında çevrim içi yapılan derslerde Türkçe öğreticileri en çok yeni bir kavramı açıklama stratejilerinden yararlanmaktadır. Yeni bir kavram açıklama stratejilerini işe koşarken en çok dili uyarlama stratejisini kullandıkları görülmektedir. Dili uyarlama kategorisinde açımlama kodu 57 sıklıkla tekrar edildiği için en sık kullanılan kod hâline gelmiştir. Açımlama kodunun en sık kullanılan kod olmasının en önemli sebeplerinden biri hedef dili öğretebilmek için anlatım tarzını çeşitlendirmektir. Bu sayede iletişim sorunlarının ortaya çıkması en aza indirgenmiş olur. Türkçe öğreticileri yine aynı şekilde dili, görsellerden yararlanarak (12 sıklık) ve beden dilini kullanarak (11 sıklık) uyarlamışlardır. Bahsi geçen stratejinin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımına şu örnekler gösterilebilir:

TÖ3'ün "Eğer iki kelime varsa ilk kelime genellikle '–ma/-me' ister. Konuşma kursu. Çok geniş bir oturma odası. Büyük bir çalışma masası." şeklindeki açıklaması açımlama örneği olarak kabul edilebilir.

TÖ3'ün ders esnasında iç organları tanıtmak için görsel kullanması, acı ve ağrı arasındaki farklılığı ifade ederek anlatması ve ara, mola kelimelerini beden dilini kullanarak ifade etmesi dili uyarlama stratejisi altında ele alınabilir.

Yeni bir kavram açıklama stratejilerinde dili uyarlama stratejisinden sonra en çok karmaşık bilgiyi parçalara bölme stratejisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan bu strateji bu sayede bilgiyi açıklama ve araştırma işlevine hizmet etmektedir. Söz konusu stratejinin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımına şu örnek gösterilebilir:

TÖ3, "-ken" zarf fiilini "-ken. Fiil+ zaman + ken. '-rken': Hoca konuşurken yazıyor. -yorken: Hoca konuşuyorken öğrenciler dinliyordu. '-mışken': Aslında bir eylem var ve '–mışken' sayesinde ikinci eylemi ekliyoruz. Ekmek alacağım.(1) Sen, markete gitmişken peynir de al.(2) (Biliyorum, ekmek alacaksın. Ama ek olarak peynir de al.) '-ecekken': Bir eylem var. Gerçekleşmedi. (Çok yaklaştı ama olmadı.) 70 geçme puanı, sen 69 puan aldın. Kur sınavını geçecekken başaramadım. (Çok yaklaştım ama geçemedim. Başaramadım.)" şeklindeki ifadelerle dil yapısını küçük parçalara bölmüş, örneklerle destekleyerek anlatmıştır.

Çevrim içi derslerde kullanılan diğer stratejilerden biri var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme stratejisidir. Bu stratejinin Türkçe öğreticisi tarafından kullanımına şu örnek gösterilebilir:

TÖ3, "Ye- fiil. O dün akşam yemek (iskender) yedi. Yemek, ek alarak isim oldu. Güzel kız, akıllı kız. Sıfat isim, sıfat isim. Büyük kapı, küçük kapı. Bu örneklerde sıfatlar sayesinde isimleri açıkladık. Sıfatlar sayesinde isimler hakkında bilgi verdik. Fiiller ile isimleri açıklayabilir miyiz?" şeklindeki açıklamalarıyla fiillerin isimlerle açıklanabileceğini anlatmadan önce sıfatlar konusunu ele alarak öğrenenlerdeki var olan bilgi birikimini ortaya çıkarmıştır.

Son olarak yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisinin 13 kez kullanıldığı görülmektedir. Yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisinin öğretici tarafından kullanımına dair örnekler şu şekilde gösterilebilir:

TÖ3, gereklilik kipinin kullanım alanlarını "1. Zorunluluk. A: Çok hastayım. B: Doktora gitmelisin. 2. Öneri. A: Yorgunum. B: Vitamin almalısın. 3. Tahmin. Hoca bugün ders yapmıyor. Şehir dışına çıkmış olmalı. (Emin değilim. Bu sadece bir tahmin.)" şeklinde çeşitli örnekler kullanarak ve öğrenenlerden de çeşitli örnekler alarak açıklamış ve böylelikle yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisini kullanmıştır.

TÖ3'ün "fiil+zaman+ (y)sa/se + kişi. Anlamı: koşul/şart. Çalışırsan Türkçe sınavını geçersin. Beni dinlerseniz Türkçe öğrenirsiniz. Ödevini yaparsan sokağa çıkacaksın." şeklindeki ifadeleri de bu stratejiye hizmet etmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Çerçeve Metin'de yer alan ve güncellenerek tanımı genişletilen aracılık etkinlik ve stratejilerinin farklı öğrenme ortamlarındaki kullanım durumu tespit edilmiş ve bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi değerlendirilerek tartışılmıştır:

Aracılık etkinlik ve stratejilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin kullanıldığı; bu etkinlik ve stratejilerden hangisinin kullanılacağının öğreticiye bağlı olduğu, öğreticiden öğreticiye değişiklik gösterdiği yani belirli bir ölçüne ve düzene bağlı bir şekilde değil de daha çok sezgisel bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Demir ve Çekici (2023) de çalışmalarında öğretim elemanlarından aracılık becerilerine dair görüş alarak aracılık kavramını betimlemektedir. Bu çalışmaya göre aracılık becerilerinin öğretim elemanları tarafından kullanıldığı belirtilirken bunun sistematik ve standart bir şekilde uygulanmadığı ifade edilmektedir. Söz konusu araştırma bu yönüyle aracılık etkinlik ve stratejilerinin kullanım durumunun araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yüz yüze ve çevrim içi olarak yapılan derslerde aracılık kavramının en çok bir metne aracılık etme şeklinde kullanıldığı ve bir metne aracılık etmenin iki farklı ortamda da aynı şekilde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yine bu iki farklı öğrenme ortamında bir metne aracılık edilirken en çok belirli bilgileri aktarma etkinliğinden yararlanıldığı ve bu sırayı yazılı metni çevirme etkinliğinin takip ettiği görülmüştür. Belirli bilgileri aktarma etkinliğinde en çok yönerge/yönlendirme/talimat kodunun kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu etkinlik ve kodun en çok kullanılma nedeni olarak yabancı dil öğretiminin ders kitapları üzerinden ilerlemesi ve bu etkinliklerin uygulanabilmesi için öğrenicilerin yönlendirilmeye ihtiyaç duyması gösterilebilir. Göçer (2007, s.30), ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecini etkili hâle getirmesi, Kolaç (2003, s.106) da "öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde" ele alması nedeniyle yabancı dil öğretiminde sık kullanıldığını belirtmiştir.

Ders kitaplarının kullanım sıklığının fazla olduğunu dile getiren bu çalışmalar, metne aracılık etkinliklerinin sık kullanılma nedenini de desteklemektedir.

Yazılı metni çevirme etkinliği her iki öğrenme ortamında da iletişimi kolaylaştırdığı gerekçesiyle tercih edilmiş olabilir. Karaca (2019), çalışmasında bir kelimeyi tanıtmak, öğrencinin sorusuna cevap vermek, etkinliği sürdürmek, dil bilgisi açıklamaları gibi çeşitli nedenlerle dil değişimlerinin kullanıldığını ve bu "dil değişimlerin önemli bir kısmının iletişimsel temele dayandığını" belirtmektedir. Bu bağlamda Karaca'nın (2019) görüşlerinin bu araştırma ile örtüştüğü söylenebilir. İbrahim, Shah ve Armia (2013), çalışmalarında yabancı dil öğretiminin hedef dilde yapılması gerektiğini söyleseler de bu süreçte "pedagojik amaçlara hizmet etmek için" dil değişimlerinin kullanıldığını ileri sürmektedir. Bu durumda İbrahim vd. (2013) çalışmalarının yapılan bu çalışmayla uyumlu olduğu dile getirilebilir.

Kavramlara aracılık etme yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleştirilen ders ortamında farklılık göstermektedir. Yüz yüze yapılan derslerde kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğini etkileşimi yönetme; etkileşimi yönetme etkinliğini ise anlamı yapılandırmak için iş birliği yapma etkinliğinin takip ettiği görülmüştür. Çevrim içi yapılan derslerde ise sadece kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğinin tekrar ettiği tespit edilmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarının yüz yüze yapılan öğrenme ortamlarına göre daha sınırlı bir iletişim ve etkileşime sahip olmasının bu farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir. Yüz yüze eğitim ortamında öğrenenler grup etkinliklerini kolaylıkla yaparak iletişim ve etkileşimi sağlarken çevrim içi öğrenme ortamlarında bunun mümkün olmadığı ve genelde iletişimin öğretici-öğrenici ile sınırlı olduğu görülmektedir. Çevrim içi ortamlarda öğreticinin öğrenicilerle sınırlı da olsa iletişim kurması kavramsal konuşmayı teşvik etme etkinliğinin tespit edilmesinin sebebi olarak gösterilebilir.

Hurd (2006), çalışmasında uzaktan eğitimin izole bir ortama sahip olduğunu, bu ortamda öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak olmadığı için etkileşimin de olmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde Doğan (2020), üniversite öğrencilerinden uzaktan çevrim içi yabancı dil derslerine yönelik görüş aldığı çalışmasında öğrencilerin büyük bir kısmının çevrim içi öğrenme ortamlarının dil öğretiminde etkileşimli bir öğrenme ortamı olmadığını düşündüklerini ileri sürmektedir. Alhamami (2018), öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yüz yüze ve çevrim içi yapılan derslere katılma durumunu belirlediği çalışmasında öğrencilerin yüz yüze ortamda

gerçekleştirilen dersleri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda Hurd (2006), Doğan (2020) ve Alhamami'nin (2018) çalışma sonuçlarının çalışmamızın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında çevrim içi olarak yürütülen dil öğretiminin olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bu olumsuz yönlerin arasında iletişim ve etkileşim sorununun yaşanması (Güngör, Çangal ve Demir, 2020), sosyalleşme ve iş birlikli ortamın olmaması (Karatay, Kaya ve Başer, 2021), sosyal becerilerin gelişmemesi (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar 2020) ve ders içi etkileşimin yetersiz kalışı (Aykaç, 2023) örnek gösterilebilir. Tüm bu örnekler çevrim içi ortamlarda aracılık etkinliklerinin ve stratejilerinin kullanım durumunu etkilediği için bahsi geçen bu çalışmalar araştırmamızı desteklemektedir.

İletişime aracılık etme etkinliklerinin sadece yüz yüze ders ortamlarında çoğul kültürlü ortamı sağlama etkinliğinin gerçekleştirilmesi şeklinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme ile hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma etkinliklerine dair herhangi bir veri elde edilememiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarında farklı kültürlerden öğreniciler yer alsa dahi etkileşim sınırlı olduğu için çoğul kültürlü ortamın sağlanamadığı tespit edilmiştir. Yine çevrim içi öğrenme ortamlarının etkileşim açısından sınırlı olması, bu durumun sebebi olarak gösterilebilir.

Aracılık stratejileri arasında yer alan yeni bir kavram açıklama stratejisinin hem yüz yüze hem de çevrim içi gerçekleştirilen derslerde en çok kullanılan strateji olduğu tespit edilmiştir. Dil öğretiminin aslında bir kavramsallaştırma süreci olması, kavramsal gelişim ile dil becerisinin gelişiminin birbirine paralel olarak ortaya çıkması (Bozkurt, 2018, s.7) bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Yeni bir kavram açıklamada en çok dili uyarlama stratejisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Açımlama, görsellerden yararlanma, beden dilini kullanma ve benzerliklerden/farklılıklardan yararlanma dili uyarlama stratejisini gerçekleştirmek için kullanılan kodlar olarak belirlenmiştir. Öğreticilerin anlamayı kolaylaştırmak için çeşitli açıklamalardan yararlanmasının buna sebep olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme ve karmaşık bilgiyi parçalara bölme stratejilerinin yine anlamayı kolaylaştırmak için her iki öğrenme ortamında da sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Demirel (2024, s.115), çalışmasında yabancı dilde sözcük öğretiminin gerçek nesne ve örneklerle, jest ve mimiklerle, görsel araçların kullanımıyla ve amaç dilde çeşitli açıklamalar (bilinen sözcüklerden hareketle yeni sözcüklerin anlamını açıklama, öğretilen sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını verme) yaparak gerçekleştirildiğini dile getirmektedir. Yaman ve Akkaya (2012, s.2607) kelime öğretiminde kullanılabilecek bağlam türlerini ele aldığı çalışmasında "tanımlama, karşıtlık, benzerlik ya da çıkarsama" yollarının kullanabileceğini belirtmektedir. Sözü edilen bu çalışmaların çalışmamızın sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Bir metni basitleştirme stratejilerinden yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisinin her iki öğrenme ortamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Yoğun bir metni detaylandırarak açıklama stratejisinde bolca örnek vermek esastır ve bu da öğrenmenin somutlaşması ve daha kalıcı hâle gelmesi için önemli bir rol oynamaktadır. Bu özelliklerin stratejinin kullanılma sıklığını arttırdığı söylenebilir. Saban (2014, ss.228-230) akıcı bir ders planının derslerde çeşitliliği sağladığını ve bu çeşitlilik sayesinde konunun tekrar tekrar ele alınarak kalıcılığının arttığını dile getirmektedir. Becker, Devis, Mcgregor ve Grover (1990, s.161) öğrencilerin kendilerinden ve dersin öğreticilerinden beklentilerini belirlemek üzere yaptığı çalışmasında öğrencilerin kullanılan ders materyalini kolaylıkla anlayabilmeleri için ilgili örneklerin öğretici tarafından verilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Güneş (2013, s.84) de çeşitli örnekler vermenin öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirdiğini iddia etmektedir. Metnin anlaşılırlığını kolaylaştırma stratejisinin ise çevrim içi ortamlarda kullanımına dair herhangi bir veri elde edilmemiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmamızın sonuçlarından hareketle araştırmamızın önerileri şu şekilde sıralanmıştır:

Çalışmamızda aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin Türkçe öğreticileri tarafından sezgisel bir biçimde kullanıldığı görülmüştür. Bu etkinlik ve stratejilerin uygulanabilmesi, Türkçe öğreticilerinin belirli bilgi ve beceriye sahip olma durumuyla ilgilidir. Bahsedilen bilgi ve becerilere sahip olmak, aracılık etkinlik ve stratejilerini belirli bir ölçüne göre uygulayabilmek ve bu sayede etkililiğini arttırılabilmek için öğreticilere çeşitli hizmet içi eğitimler verilebilir.

Çalışmamızda aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarında sadece B1 düzeyindeki kullanım durumu araştırılmıştır. Aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin Çerçeve Metin'de yer alan diğer dil seviyelerindeki kullanım durumunu tespit edecek çalışmalar hazırlanabilir.

Bu çalışma, aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarındaki kullanım durumlarının tespit edilmesini amaçladığı için durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin farklı öğrenme ortamlarında ve farklı dil düzeylerindeki kullanımıyla ilgili çeşitli araştırmalar tasarlanabilir. Aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin başarı, motivasyon ve yaratıcılık gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisine dair çeşitli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak ders planlarında, aracılık etkinlikleri ve stratejilerine yer verilmesi önerilebilir. Dil öğretim süreci ise aracılık etkinlikleri ve stratejileri göz önünde bulundurularak tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Abacıoğlu, Ş. N. (2021). *A content analysis on the curriculum of teaching Turkish as a foreign language and the mediation embodied in instructional materials* (Yayın No. 681769) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Acar, A. (2019). The action-oriented approach: Integrating democratic citizenship education into language teaching. *English Scholarship Beyond Borders, 5*(1), 122-141.

Alhamami, M. (2018). Beliefs about and intention to learn a foreign language in face-to-face and online settings. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(1-2), 90-113. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1387154

Alver, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas alınan ilkeler ve kullanılan yöntem ve teknikler. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss.13-41). Pegem Akademi.

Aykaç, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deprem sonrasındaki uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin analizi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *4*(2), 85-99. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaped/issue/81863/1363242

Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 173-198. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/743192

Başar, U. (2023). İletişimsel yaklaşım. L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler* içinde (ss.43-55). Pegem Akademi.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi,* *5*(2), 368-397. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149

Becker, A. H., Davis, S. F., Neal, L., & Grover, C. A. (1990). Student expectations of course and instructor. *Teaching of Psychology*, *17*(3), 159–162. https://doi.org/10.1207/s15328023top1703_4

Belenkova, N. (2015, November 12-13). *Mediation as a tool of teaching foreign languages* [Konferans sunumu özeti]. International Conference ICT for Language Learning, Italy. https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0008/FP/1006-SLA1245-FP-ICT4LL8.pdf

Boylu, E. (2023). Dil öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. E. Boylu & L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* içinde (ss.62-118). Pegem Akademi.

Bozkurt, Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, *169* (2), 5-23. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000252

Brown, D. N. (2002). Mediated learning and foreign language acquisition. *ASp la revue du GERAS, 35*(36), 1-18. https://doi.org/10.4000/asp.1651

Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(4), 51-62. https://doi.org/10.21547/jss.256710

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume.* Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european framework-reference-languages

Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* (Çev. Ed., M. Bütün & S. B. Demir), Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma 1997'de yayımlandı).

Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Turkish Studies, 8*(10), 241-249. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5925

Demir, E., & Çekici, Y. E. (2023). Mediation skills in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(4), 884-895. https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1259

Demirel, Ö. (2024). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi.* Pegem Akademi.

Deniz, K., & Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks, 13*(1), 1-26. https://doi.org/10.46291/ZfWT/130101

Deniz, K., Öztürk, İ. Y., & Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 347-357. https://doi.org/10.29000/rumelide.1340815

Deniz, K., & Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 27, 239 – 261. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177232

Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 483-504. https://doi.org/10.37217/tebd.655955

Durukan, E., & Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss.511 – 526). Grafiker Yayınları.

Erol, F. H. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tasarlama ve bildirme kiplerinin öğretimi ve sıralanması* (Yayın No.262422) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Germain-Rutherford, A. (2021). Action-oriented approaches: Being at the heart of the action. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds). *Innovative language pedagogy report* (pp.91-96). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1241

Güçlü, B., Arslan, M., & Üstünyer, İ. (2017). Teaching vocabulary in Turkish language for foreigners at beginner level using suggestopedia. *International Journal of Research in Social Sciences*, *7*(11), 36-43.

Günaydın, Y., & Demir, E. (2023). Dil öğretiminde arabuluculuk. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(36), 172-193.https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.71863

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 123-148. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208665

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, *2*(7), 71-92.

Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.

Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(3), 1163-1191. https://doi.org/10.17152/gefad.756612

Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/75906

Gültekin, İ., & Melanlıoğlu, D. (2017). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı-I* içinde (ss.135-204). Kesit Yayınları.

Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications.* Cambridge University Press.

Hurd, S. (2006). Individual learner differences and distance language learning: An overview. *RTVU ELT Express*, *12*(4), 1-26. https://oro.open.ac.uk/6002/

Ibrahim, E. H. E., Shah, M.I.A., &. Armia, N.T. (2013). Code switching in English as a foreign language classroom: Teachers' attitudes. *English Language Teaching. 6*(7), 139- 150. https://eric.ed.gov/?id=EJ1077101

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 29-36. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8538/105970

Kabay, F. N. (2020). *Çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda edebî metinlerin aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile öğretimi* (Yayın No. 615938) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, *3*(1), 27-29.

Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, *3*(3), 157-195. *https://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/287/m_kara*

Karaca, F. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları dil değişimi fonksiyonları üzerine bir durum çalışması: A1 örneği* (Yayın No. 553288) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. https://doi.org/10.29000/rumelide.752297

Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24)*, 223-232. https://doi.org/10.29000/rumelide.995286

Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 105- 137. https://www.acarindex.com/pdfs/35961

Kozulin, A. (2018). The routledge handbook of sociocultural theory and second language development. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Eds.), *Mediation and internalization: Conceptual analysis and practical applications* (ss. 21-41). Routledge.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011).*Techniques and principles in language teaching.* Oxford University Press.

Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky and M. Caillot (Eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223–251). De Boeck Supérieur.

Leung, C., & Jenkins, J. (2020). Mediating communication – ELF and flexible multilingualism perspectives on the Common European Framework of Reference for Languages. *Australian Journal of Applied Linguistics, 3*(1), 348-370. https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.285

Liddicoat, A. J. (2022). Intercultural mediation in language teaching and learning. In T. McConachy, I. Golubeva, & M. Wagner (Eds.), *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives, and practices (ss. 41-59).* Multilingual Matters.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* (Çev., S. Turan), Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2009'da yayımlandı).

Meshkova, I., Sheremetieva, O., & Spynu, L. (2019, 24-26 Haziran). *The ımportance of mediation in teaching ınterpreting and translation* [Konferans sunumu özeti]. *6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities*, İstanbul. https://www.ocerints.org/socioint19_e-publication/abstracts/a319.html

Memiş, M., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Journal of Turkish Studies, 8*(9), 297-318. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089

Mutlu, K., & Ekti, M. (2023). Yabancı dil olarak mesleki Türkçe öğretiminin hangi dil düzeyinde başlanabileceğine ilişkin kurama dayalı bir öneri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(86), 534-559. https://doi.org/10.17755/esosder.1210263

North, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 3*(2), 132-140. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131

North, B., & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR.* Education Policy Division. Council of Europe.

Özbal, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarım etkinlikleri ve stratejileri. *RumeliDE. Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* Ö10, 143-157. https://doi.org/10.29000/rumelide.1009051.

Özcan, F., & Eren Ökten, C. (2020). Eylem odaklı yaklaşım açısından konuşma kaygısının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED 2*(2), 81-103. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology 49*(1), 345-375. https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/PGCES%20ULL%20articles/Learning%20Theories/Palinscar%201998%20ARP.pdf

Pathan, H., Memon, R. A., Memon, S., Khoso, A. R., & Bux, I. (2018). A critical review of Vygotsky's socio-cultural theory in second language acquisition. *International Journal of English Linguistics, 8*(4), 232. https://doi.org/10.5539/ijel.v8n4p232

Piccardo, E. (2021, 28-29 Haziran). *Etkinlik olarak dil ve eylem odaklı yaklaşım: dil eğitimi için çıkarımlar* [Konferans sunumu özeti]. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa'daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı, İstanbul. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/16102931_yabancidil_konferansbildirikitabi.pdf

Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde,* 347, 37-40. https://www.christianpuren.com/mestravaux/2006g/

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (Second Edition)*. Cambridge University Press.

Saban, A. (2014). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar.* Nobel Yayın Dağıtım.

Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergie Turquie*, 8, 13-28.

Sönmez, L. (2024). Alter ego+ a1 ve yedi iklim Türkçe a1 kitaplarının aracılık etkinlikleri açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 90-110. https://doi.org/10.17539/amauefd.1461972

Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: "Reflets" ve "Tendances" örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 35-53. https://doi.org/10.51460/baebd.833559

Sundari, H. (2020). The features of mediation in EFL classroom interaction: Teacher perspectives. *Indonesian EFL Journal*, *6*(1), 35-44. https://doi.org/10.25134/ieflj.v6i1.2636.

Suroğlu, S. M., & Demirkol, R. (2024). 'Yeni İstanbul' ders kitabının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller arası aracılık açısından incelenmesi: B2 seviyesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*(3), 2042-2055. https://doi.org/10.24315/tred.1470763

TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* Telc GmbH.

Tüm, G. (2020). Mediation in writing skills and teaching Turkish as a foreign language. *African Educational Research Journal*, *8*(3), 134-144. https://doi.org/10.30918/AERJ.8S3.20.080

Türk Dil Kurumu. (2024, 13 Temmuz). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Matsis Matbaa.

Walqui, A. (2006). Scaffolding ınstruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *9*(2), 159-180. http://eric.ed.gov/?id=EJ742496.

Williams, M., & Burden, R. L. (2000). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* Cambridge University Press.

Yaman, H., & Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies*, *7*(3), 2599-2610. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3478

Yavuz, M. A., & Şimşek, M. R. (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eytişimsel incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(4), 47-64.

Yaylı, D., & Yaylı, D. (2019). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı & Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (ss. 14-49). Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zhomartkyzy, M. (2023). Historical aspect of international mediation and current trends in its development. *Uzhhorod National University Herald Series Law*, *1*(79), 192-201. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2023.79.1.33

EKLER

Ek 1. YTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 28.01.2024 **Toplantı No: 2024.01**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi GÜNSELİ ANAÇ tarafından yapılacak olan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aracılık Strateji Ve Etkinliklerinin Kullanımına Dair Bir Durum Çalışması" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Prof. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Ek 2. YTÜ TÖMER Araştırma İzni

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
(YTÜ-TÖMER) Müdürlüğü

Sayı : E-66279473-100-2406120506 **Tarih**: 12.06.2024
Konu : Gözlem İzni

Sn.Günseli ANAÇ,

08.02.2024 tarihli dilekçeniz ile ekleri incelenmiş ve Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aracılık Strateji ve Etkinliklerinin Kullanımına Dair Bir Durum Çalışması" isimli tez araştırmanız kapsamında ders gözlemi yapmanız uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
Müdür

Ek 3. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ

VE

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli Katılımcı,

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aracılık Strateji ve Etkinliklerinin Kullanımına Dair Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi tezli yüksek lisans programı sürecinde Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında Günseli ANAÇ tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmada Türkçenin yüz yüze ve çevrim içi ortamlardaki öğretiminde aracılık strateji ve etkinliklerinin kullanım durumunun gözlemlenmesi hedeflenmektedir. Bu araştırma kapsamında yüz yüze ve çevrim içi sınıfınızda gözlem yapılacak, gerekli olduğu durumlarda ses ve görüntü kaydı alınacaktır. Ardından sizinle görüşme yapılacak ve çeşitli sorular sorulacaktır.

Katılımınız sonucunda bir zarar görmemeniz ya da doğrudan bir fayda sağlamanız beklenmemektedir. Çalışmaya katılımınızda gönüllülük esastır. Çalışmaya katılmamanız durumunda tarafınıza herhangi bir yaptırım uygulanmayacaktır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında katılımınıza son verme hakkına sahipsiniz.

İsminiz farklı bir şekilde kodlanacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili sorunuz olması durumunda iletişime geçiniz:

Araştırmacı:

İzin:

Yukarıdaki bilgileri okudum, anladım ve kendi rızamla sürece dahil olmak istiyorum.

Adınız ve Soyadınız:

Doğum Yılınız- Doğum Yeriniz:

Lisans Alanınız-Mezuniyet Yılınız:

Yüksek Lisans Alanınız- Mezuniyet Yılınız:

Doktora Alanınız- Mezuniyet Yılınız:

Ne kadar süredir Türkçeyi Yabancı dil olarak öğretiyorsunuz?

İmza Tarih

Ek 4. Bilgilendirilmiş Olur Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aracılık Strateji ve Etkinliklerinin Kullanımına Dair Bir Durum Çalışması" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

2. Bu çalışmayı yürüten Günseli ANAÇ, çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.

3. Araştırmacı Günseli ANAÇ 'a çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.

4. Araştırmacı Günseli ANAÇ 'a bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.

5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Günseli ANAÇ ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.

6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.

7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aracılık Stratejileri ve Etkinliklerine Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Gözlem Formu

			NOTLAR
Aracılık Etkinlikleri	Bir Metne Aracılık Etme	Belirli Bilgileri Aktarma	
		Veri Açıklama	
		Metni İşlemleme	
		Yazılı Bir Metni Çevirme	
		Not Alma	
		Yaratıcı Metinlere Yönelik Bireysel Görüşleri İfade Etme	
		Yaratıcı Metinleri Çözümleme ve Eleştirme	
	Kavramlara Aracılık Etme	Akranlarla Olan İşbirliğine Dayalı Etkileşimi Kolaylaştırma	
		Anlam Yapılandırmak İçin İşbirliği Yapma	
		Etkileşimi Yönetme	
		Kavramsal Konuşmayı Teşvik Etme	
	İletişime Aracılık Etme	Çoğul Kültürlü Bir Ortam Sağlama	
		Aracı Görevi Üstlenme	
		Hassas Durumlarda ve Anlaşmazlıklarda İletişimi Kolaylaştırma	
Aracılık Stratejileri	Yeni Bir Kavram Açıklama Stratejileri	Var Olan Bilgi Birikimiyle İlişkilendirme	
		Dili Uyarlama	
		Karmaşık Bilgiyi Parçalara Bölme	
	Bir Metni Basitleştirme Stratejileri	Yoğun Bir Metni Detaylandırarak Açıklama	
		Metnin Anlaşılırlığını Kolaylaştırma	
Serbest Notlar:			