

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI
TASARISI: SAĞLIK TÜRKÇESİ ÖĞRETİM
PROGRAMI**

**ABDULMUHTALİP DURSUN
19746010**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

**İSTANBUL
2021**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI
TASARISI: SAĞLIK TÜRKÇESİ ÖĞRETİM
PROGRAMI**

**ABDULMUHTALİP DURSUN
19746010
ORCID: 0000-0003-0622-979X**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

**İSTANBUL
2021**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI
TASARISI: SAĞLIK TÜRKÇESİ ÖĞRETİM
PROGRAMI**

**ABDULMUHTALİP DURSUN
19746010**

Tezin Savunulduğu Tarih: 05.07.2021

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Neslihan Karakuş	
	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Saçkesen	

**İSTANBUL
TEMMUZ 2021**

ÖZ

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI: SAĞLIK TÜRKÇESİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Abdulmuhtalip Dursun

Temmuz, 2021

Sağlık bilimi alanındaki küresel gelişmeler, Türkçenin akademik ve mesleki amaçla öğrenilmesine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğrenen bireyler, sağlık bilimine özgü akademik dil becerilerini geliştirmeyi ve belirli dil etkinlik alanlarında uzmanlaşmayı hedeflemektedir. Ulusal ve uluslararası çalışmalar tarandığında, ne sağlık bilimi öğrencilerine ne de sağlık personellerine özgü hazırlanmış bir özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programına rastlanmamıştır. Öğretim programı eksikliği, sağlık bilimi alanında akademik veya mesleki amaçlı çalışmalarda bulunan yabancı uyruklu bireylerin iletişim sorunlarıyla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Yaşanan iletişim sorunları, sağlık alanına özgü özel amaçlı öğretimi programlarının ve öğretim kaynaklarının hazırlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan Sağlık Türkçesi öğretim programının ana hedefi, B1 dil seviyesine ulaşabilmek için Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrenci adaylarına yönelik özel amaçlı öğrenme yaşantıları oluşturmaktır. Geliştirilen öğretim programı, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) kapsamında tanımlanan B1 dil seviyesi özellikleri merkeze alınarak hazırlanmıştır. Sağlık Türkçesi öğretim programının ihtiyaç analizi için bir program geliştirme uzmanı, on iki öğrenci ve beş öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma, durum çalışması deseninde, nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. İhtiyaç analizi kapsamında yapılan görüşmeler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, paydaşların sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçları tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular, tema ve kodlar belirlenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular sonucunda sağlık Türkçesi öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme – değerlendirme unsurları oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel amaçlı dil eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaç analizi, program geliştirme.

ABSTRACT

SPECIAL PURPOSE TURKISH CURRICULUM DRAFT: HEALTH TURKISH CURRICULUM Abdulmuhtalip Dursun July, 2021

Global developments in the field of health science have increased the need to be learned the Turkish language for academic and professional purposes. In this direction, individuals who learn Turkish aim to develop academic language skills specific to health science and to specialize in certain language activity areas. When national and international studies are examined, it was not encountered that special-purposes health Turkish curriculum prepared for neither health sciences students nor healthcare professionals. The lack of curriculum causes foreign individuals who study in the field of health sciences for academic or professional purposes to encounter communication problems. The communication problems experienced revealed the need for the preparation of special-purpose education programs and teaching resources, specific to the health field. The main goal of the Health Turkish curriculum prepared in this direction is to create special-purpose learning experiences for prospective students of the Health Sciences undergraduate program who learn Turkish in order to reach the B1 language level. The curriculum developed has been prepared by taking the B1 language level characteristics defined within the scope of the Common European Framework of Reference (CEFR) to the center. For the needs analysis of the Health Turkish curriculum, interviews were made with a program development expert, twelve students, and five instructors. The study was conducted as a qualitative research in case study design. The interviews made within the scope of the needs analysis were analyzed with a descriptive method. As a result of the analysis of the data, the academic and professional language needs of the stakeholders specific to health science were determined. The findings have occurred result of the interviews were evaluated by determining the theme and codes. As a result of the findings revealed at the end of the evaluations, the objectives, content, educational process and assessment-evaluation elements of the health Turkish curriculum were formed.

Key Words: Special-purpose language education, teaching Turkish as a foreign language, needs analysis, program development

ÖN SÖZ

Özel amaçlı dil eğitimi, seçilmiş beceri ve etkinlik alanlarının hedef kitleye hızlı ve etkili bir biçimde aktarılmasıyla gerçekleşir. Bu çalışma kapsamında, sağlık bilimi alanında bir lisans programında eğitim almak için ülkemize gelerek Türkçe öğrenen öğrencilerin özel ihtiyaçları belirlenmiş, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi adına özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı tasarısı hazırlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde “Giriş” ana başlığı altında araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, sınırlılıkları belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde “Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve” ana başlığı altında, program geliştirme süreci ve modelleri, literatürdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı çalışmaları, özel amaçlı dil eğitimi ve program tasarım öğeleri açıklanmış, araştırma ile ilgili yapılmış araştırmalar tanıtılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde “Yöntem” ana başlığı altında araştırmanın deseni, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri analizi, inandırıcılığı ve transfer edilebilirliği açıklanmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde “Bulgular” ana başlığı altında, araştırmanın ihtiyaç analizi ve program unsurları açıklanmış, öğretim programı tasarısı oluşturulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” ana başlığı altında genel değerlendirme yapılmış, program unsurlarına ve program unsurları dışındaki konulara ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Öğrenim hayatımda ve araştırma sürecimde desteğini bir an olsun esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ’a ilgisi, yardımı ve emeği için şükranlarımı sunarım. Ayrıca araştırmama katkı sağlayan Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY’a ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi akademisyenlerine teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın hiçbir döneminde beni yalnız bırakmayan kıymetli babam Eyüp DURSUN’a, kıymetli annem Nazlı DURSUN’a, kardeşlerime ve sevgili dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Haziran, 2021

Abdulmuhtalip DURSUN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	6
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Program Geliştirme Süreci.....	7
2.1.1. Program Geliştirme Süreci Aşamaları	10
2.1.1.1. Programın Planlanması	11
2.1.1.2. İhtiyaçların Belirlenmesi.....	12
2.1.1.3. Program Tasarısı	13
2.1.1.4. Uygulama	16
2.1.1.5. Değerlendirme.....	17
2.2. Program Geliştirme Modelleri	18
2.2.1. Taba Modeli	18
2.2.2. Tyler Modeli.....	20
2.2.3. Taba - Tyler Modeli	24
2.2.4. Kerr Modeli	25
2.2.5. Tanner ve Tanner Modeli.....	25
2.2.6. Saylor, Alexander & Lewis Modeli	26
2.2.7. Weinstein ve Fantini Modeli	26
2.2.8. Davies Modeli	28

2.2.9. MEB Modeli	29
2.2.10. Demirel Modeli	30
2.2.11. Yetişek Modeli	33
2.2.12. Varış Modeli	34
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Çalışmaları	34
2.3.1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı.....	36
2.3.1.1. Program Hazırlama Süreci	36
2.3.1.2. Programın Genel Yapısı	37
2.3.1.3. Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları.....	38
2.3.1.4. Programın Hedefi	38
2.3.1.5. Programın İçeriği	40
2.3.1.6. Programın Eğitim Durumları ve Öğrenme – Öğretme Süreci	41
2.3.1.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı.....	41
2.3.2. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ...	42
2.3.2.1. Programın Hazırlanma Süreci	42
2.3.2.2. Programın Genel Yapısı	44
2.3.2.3. Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları.....	45
2.3.2.4. Programın Hedefi	46
2.3.2.5. Programın İçeriği	48
2.3.2.6. Programın Eğitim Durumları ve Öğrenme – Öğretme Süreci	53
2.3.2.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı.....	54
2.3.3. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı.....	56
2.3.3.1. Programın Hazırlanma Süreci	56
2.3.3.2. Programın Genel Yapısı	57
2.3.3.3. Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları.....	58
2.3.3.4. Programın Hedefi	58
2.3.3.5. Programın İçeriği	59
2.3.3.6. Programın Eğitim Durumları ve Öğrenme – Öğretme Süreci	59
2.3.3.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı.....	60
2.4. Özel Amaçlı Dil Eğitimi	60
2.4.1. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programı Tasarım Öğeleri	63
2.4.1.1. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programında İhtiyaç Analizi	64

2.4.1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programının Model Seçimi	64
2.4.1.3. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programının Hedeflerinin Belirlenmesi ..	64
2.4.1.4. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programının İçeriğinin Belirlenmesi	65
2.4.1.5. Belirtke Tablosu Oluşturma	65
2.4.1.6. Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi	66
2.4.1.7. Özel Amaçlı Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	66
2.4.2. Özel Amaçlı Dil Eğitimi Türleri	67
2.4.2.1. İş Amacıyla Dil Eğitimi	68
2.5. İlgili Araştırmalar	70
3. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırma Deseni.....	76
3.2. Veri Kaynakları	77
3.2.1. Katılımcılar	77
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Görüşme	79
3.4. Verilerin Analizi.....	81
3.5. İnanırcılık ve Transfer Edilebilirlik	82
4. BULGULAR	84
4.1. Sağlık Türkçesi Öğretim Programında Yürütülen İhtiyaç Analizi Süreci	84
4.1.1. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular	84
4.1.1.1. Tema 1: Karşılaşılan Sorunlar.....	86
4.1.1.2. Tema 2: Hedef Unsurlarını Belirleme.....	94
4.1.1.3. Tema 3: İçerik Unsurlarını Belirleme	97
4.1.1.4. Tema 4: Eğitim Durumu Unsurlarını Belirleme	100
4.1.1.5. Tema 5: Ölçme ve Değerlendirme Unsurlarını Belirleme	102
4.1.2. Veri Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan İhtiyaçlar ve Öneriler	103
4.1.2.1. Program Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar ve Öneriler.....	103
4.1.2.2. Program Unsurları Dışındaki İhtiyaçlar ve Öneriler.....	106
4.2. Sağlık Türkçesi Öğretim Programı Tasarısı.....	107
4.2.1. Model Seçimi	107
4.2.2. Hedef ve Kazanımlar.....	107
4.2.3. İçerik	118
4.2.4. Eğitim Durumları	118
4.2.5. Ölçme ve Değerlendirme	120

4.3. Önerilen Özel Amaçlı Sağlık Türkçesi Öğretim Programı Tasarısı	121
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	139
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	139
5.1.1. Öğretim Programı Tasarısının Hedef Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma	140
5.1.2. Öğretim Programı Tasarısının İçerik Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma	141
5.1.3. Öğretim Programı Tasarısının Eğitim Durumları Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	142
5.1.4. Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	144
5.1.5. Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki Konulara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	145
5.2. Öneriler	146
5.2.1. Öğreticilere ve Araştırmacılara Öneriler.....	146
KAYNAKÇA	149
EKLER.....	154

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1: Örümcek Ağı Bileşenine Ait Sorular.....	10
Tablo 2.2: Bir Eğitim Programının Karar Aşaması ve Görev Dağılımı.....	14
Tablo 2.3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Kazanım Çizelgesi.....	39
Tablo 2.4: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Seviyelere Göre Yeterlik Tanımları.....	45
Tablo 2.5: Kazanım Dağılım Çizelgesi.....	47
Tablo 2.6: Okul Öncesi Program Yapısı ve Temalar.....	49
Tablo 2.7: İlköğretim I. Kademe (İlkokul) Program Yapısı.....	50
Tablo 2.8: İlköğretim II. Kademe (Ortaokul) Program Yapısı.....	51
Tablo 2.9: Ortaöğretim (Lise) Kademesi Program Yapısı.....	52
Tablo 2.10: Dil Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler.....	55
Tablo 4.1: Paydaşların Görüşlerinin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgularda Belirlenen Tema ve Kodlar.....	85
Tablo 4.2: Dinleme / İzleme Becerisi Kazanım Listesi.....	108
Tablo 4.3: Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanım Listesi.....	110
Tablo 4.4: Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi.....	112
Tablo 4.5: Okuma - Anlama Becerisi Kazanım Listesi.....	113
Tablo 4.6: Yazma Becerisi Kazanım Listesi.....	115
Tablo 4.7: Dil Bilgisi Yapıları.....	117
Tablo 4.8: Öğretim Programı Temaları.....	118
Tablo 4.9: Programın Öğretim Stratejileri.....	118
Tablo 4.10: Programın Öğretim Yöntemleri.....	119
Tablo 4.11: Programın Öğretim Teknikleri.....	119
Tablo 4.12: Programın Öğretim Materyalleri.....	119
Tablo 4.13: Programın Ölçme Araçları.....	120
Tablo 4.14: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı Öğretim Çizelgesi.....	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Program Örümcek Ağı	9
Şekil 2.2: Eğitim Programı Tasarısı ve Değerlendirilmesi İlişkisi	13
Şekil 2.3: Program Geliştirmede Taba Modeli.....	20
Şekil 2.4: Program Geliştirmede Tyler Modeli.....	22
Şekil 2.5: Program Geliştirmede Taba-Tyler Modeli.....	24
Şekil 2.6: Tanner ve Tanner Modeli.....	25
Şekil 2.7: Program Geliştirmede Saylor, Alexander & Lewis Modeli.....	26
Şekil 2.8: Weinstein ve Fantini Modeli.....	27
Şekil 2.9: MEB Program Geliştirme Modeli.....	30
Şekil 2.10: Demirel'in "Eğitimde Program Geliştirme" Modeli.....	32
Şekil 2.11: Özel Amaçlı Dil Öğretimi Aşamaları.....	62
Şekil 2.12: Özel Amaçlı Dil Eğitimi: "İngilizce Öğretim Ağacı"	67

KISALTMALAR

A	: Araştırmacı
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AOÖÇ	: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
AU	: Alan Uzmanı
AÜ	: Ankara Üniversitesi
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
ÖE	: Öğretim Elemanı
STÖP	: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
YDTÖ:	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; çalışmanın problem durumuna, amacına, alt sorularına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil öğretiminin temel amacı öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanılabilirdiği başarılı bir iletişim becerisi kazandırmaktır. Yine dili öğrenirken amaç iletişim becerisini geliştirmek olsa da eğitim almak, çalışmak, sosyalleşmek, kültürlenmek, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmek ve muhakeme yeteneğini geliştirebilmek gibi özel amaçlara da ulaşılabilir. Hedef kitle, genel amaçlarının gerçekleşmesinin yanında özel amaçların da büyük bir bölümünün karşılanmasını talep etmektedir. Bu sebeple, dil öğretim merkezleri hedef kitlenin özel amaçlarına özgü hazırlanmış öğretim programlarını takip etmekte, öğretim faaliyetlerini bu amaçlara uygun materyaller, kitaplar, sözcük listeleri ile desteklemektedir.

Özel amaçlı dil eğitimi, öğretim faaliyetlerinin hedef kitleye özgü bir alanda ihtiyaç duyulan etkinlik alanlarının, kazanımların, içeriğin, eğitim durumlarının ve ölçme – değerlendirme faaliyetlerinin hazırlanması ile gerçekleştirilen sistemli bir dil eğitim türüdür. Bu dil eğitim türünde, öğretilecek olan konuların belirlenmesi, yöntem, teknik ve materyal seçimi kadar önemlidir. Program geliştirme sürecinde hazırlanan içerik, eğitimin özel amaçlarını çabuk ve etkili bir biçimde karşılayabilecek nitelikte olmalıdır.

Özel amaçlı dil eğitimi, program geliştirme süreci unsurlarının kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından belirlenen hedeflerin merkeze alınarak yapılandırılmasıyla hazırlanan öğretim faaliyetlerinin uygulanmasıyla gerçekleştirilir. Bu dil eğitimi türünün amacı, genel amaçlı dil eğitimini destekleyerek özel hedeflere hızlı ve etkili bir biçimde ulaşılabilmesini sağlamaktır. Özel amaçlı dil öğretimi programı tasarım öğeleri şunlardır: ihtiyaç analizi, model seçimi, amaçların belirlenmesi, içeriğin

belirlenmesi, belirtke tablosunun oluşturulması, strateji, yöntem ve tekniğin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme anlayışının belirlenmesi.

Hutchinson ve Waters (1991, 7), hedef kitleye özgü dil öğrenme amaçlarını “İngilizce Öğretim Ağacı” isimli çalışmayla sınıflandırmıştır. Bu çalışmada, herhangi bir dili öğrenmek için ihtiyaç duyulan kişiye özgü amaçların temelinde iletişim ve öğrenme arzusunun yattığı, tüm özel amaçların bilim, teknoloji, iktisat ve sosyal bilimler başlıklarıyla ilgili olduğu ve öğrenilecek dilin akademik ve iş dili olarak sınıflandırılması gerektiği savunulmuştur.

Hutchinson ve Waters (1991, 7), özel amaçlı dil eğitimi öğretim faaliyetlerini şu şekilde sınıflamıştır: “Tıp öğrencileri için İngilizce, teknisyenler için İngilizce, ekonomistler için İngilizce, sekreterler için İngilizce, ruhbilim alanında çalışanlar için İngilizce ve eğitim için İngilizce.” Hutchinson ve Waters (1991), bu mesleklere sahip olanlara veya bu alanda eğitim alanlara has teknik, kültürel ve sosyal özelliklere uygun ders kitaplarının, kurs programlarının ve materyallerin hazırlanmasının zorunlu olduğunu savunmuştur.

İş amacıyla dil eğitimi, özel amaçlı dil eğitimi alanının bir koludur. İş dili öğretimi, işe özgü her türlü teknik, sosyal ve kültürel ifade kalıplarının, söz varlığının ve gönderim unsurlarının özel olarak seçilip sınıflandırılmasıyla gerçekleştirilir. Bu öğretim faaliyetlerinin hedef kitlesi sahada çalışan işçiler ve yöneticilerdir. Öncü (2013), “uzmanlık dili” olarak sınıflandırdığı iş dili öğretimini, mesleki konularda kullanılan, uygun söz varlığı hâkimiyetini gerektiren dil öğretimi türü olarak açıklamaktadır. Uzmanlık veya iş dili olarak tanımlanan bu özel amaçlı dil eğitimi türü, belirli meslek alanına özgü terimleri ve gönderim unsurlarına hâkim olmayı savunması yönüyle genel dil öğretimi özelliklerinden ayrılır.

Dudley – Evans ve St John (1998), mesleki dil eğitimini sadece alana özgü kelime listelerinin ezberletilmesi olarak görülmesini eleştirmiş, bu eğitimin ancak disipline özgü program unsurlarının hazırlanmasıyla amacına ulaşabileceğini savunmuştur. İş dili öğretimi, belirli bir iş alanındaki her türlü özel ihtiyacın belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik hedeflerin, konuların, materyallerin ve sınav durumlarının birlikte yapılandırılmasıyla gerçekleştirilir. Ellis ve Johnson (1994), iş dili öğretiminin kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından hazırlanacak alana özgü teknik ve sosyal

kelime listeleriyle, Öncü (2013), meslek alanına özgü terimlerin ve gönderim unsurlarının sınıflandırılmasıyla gerçekleştirilebileceğini savunmuştur.

Temizyürek vd. (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için iş amacıyla dil öğretimi çalışmalarının ivedilikle hazırlanması gerektiğini, hedef kitlenin özel amaçları içerisinde mesleki dil becerilerine duyulan ihtiyacın önemli bir yeri olduğunu savunmuştur. Türkçe, uluslararası sahada öğretimi gittikçe yaygınlaşan bir dildir. Bunun en önemli sebeplerinden biri de iş amacıyla Türkçe öğrenimine duyulan talebin oldukça artmasıdır. Bu sebeple, “iş Türkçesi” alanında öğretim programı, materyal ve ders kitabı çalışmaları yapılmalıdır.

21. yüzyılda Türkiye’de yaşanan ekonomik, sosyal ve siyasi gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine duyulan talebi artırmıştır. Son yıllarda Yunus Emre Kültür Merkezlerinde ve bazı dil öğretim merkezlerinde akademik ve mesleki amaçlı dil öğretimi faaliyetleri gerçekleştirmeye başlasa da özel amaçları için Türkçe öğrenmeye gelen bireylere yönelik yeterince çalışma yapılmadığı, özellikle mesleki amaçlı dil öğretiminin bir sistem dâhilinde gerçekleştirilmediği görülmektedir. Temizyürek vd. (2015), iş amacıyla dil öğretimi çalışmalarının sistemli bir biçimde yapılabilmesi adına uluslararası iş dili öğretim programlarının incelenmesini önermektedir. Uluslararası dil öğretimindeki iş hedeflerini temele alan çalışmaların incelenmesi ve öğretim faaliyetlerinde yürütülen stratejilerin anlaşılması ile iş amacıyla Türkçe öğretimi çalışmaları yaygınlaştırılabilecektir.

Türkiye Cumhuriyeti, üniversitelerindeki tıp fakültelerinin çağa uygun eğitim araç gereçlere sahip olması, sağlık personellerinin ekonomik ve sosyal statüsünün yüksek olması ve gelişmiş hastane alt yapısı gibi özellikleriyle çevresindeki birçok ülkeden ileridedir. Bu sebeple, son yıllarda ülkemizde sağlık bilimi alanında eğitim almak, çalışmak ve tedavi olmak için gelen insanların sayısı oldukça artmıştır. Bu gelişmelere karşın ülkemize akademik ve mesleki amaçla gelen bireyler, dil öğrenmek için yalnızca genel amaçlı Türkçe öğretimi faaliyetlerinden yararlanabilmektedir. Türkçe öğrenen bireyler, sağlık bilimine ait özel amaçlı bir dil öğretim müfredatının olmayışı, materyal ve ders kitabı eksikliği gibi sebeplerle akademik ve iş yaşamlarında iletişim sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu sebeple sağlık bilimine yönelik özel amaçlı bir sağlık Türkçesi öğretim programı, uygun ders kitapları ve materyallerin hazırlanması zorunlu bir hâle gelmiştir.

Ulusal ve uluslararası literatürde sağlık lisans bölümü öğrencileri için veya sağlık personelleri için hazırlanmış bir sağlık Türkçesi öğretim programına rastlanmamıştır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı çalışmaları için önemli bir ihtiyaç olan sağlık Türkçesi öğretim programı çalışmalarının yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu amaçla geliştirilmeye çalışılan sağlık Türkçesi öğretim programı, kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından belirlenen kazanımların uygun içerik ve eğitim durumlarını yapılandırılmalı ve hedef kitlenin amaçlarını ölçüp değerlendirebilecek gerçekçi sınav durumlarını düzenlemelidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, B1 dil seviyesine ulaşabilmek için Türkçe öğrenen ve sağlık disiplinine ait bir lisans bölümünde eğitim alan öğrencilere yönelik özel amaçlı bir sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısı hazırlamaktır.

Çalışmanın amacı kapsamında şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans öğrencilerinin; kendilerine ve öğretim elemanlarına göre ihtiyaçları nelerdir?
- Uluslararası çalışmalara göre akademik ve mesleki sağlık dili öğretimi müfredatlarının sahip olması gereken dil kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme – değerlendirme unsurları nelerdir?
- İhtiyaç analizine göre “Sağlık Türkçesi Öğretim Programı (STÖP)” nasıl tasarlanabilir?
 - Sağlık Türkçesi Öğretim Programının hedefleri nelerdir?
 - Sağlık Türkçesi Öğretim Programının içeriği nelerdir?
 - Sağlık Türkçesi Öğretim Programının eğitim durumları nelerdir?
 - Sağlık Türkçesi Öğretim Programının sınav durumları nasıl olmalıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda akademik veya iş amacıyla Türkçe öğretimi faaliyetlerine gösterilen talep artmıştır. Bireyler, eğitimlerini Türkiye’de veya Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde sürdürürken kariyerlerini şekillendirebilmek için mesleki Türkçe becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ülkemizin gelişmiş sağlık alt yapısı ve sağlık personellerinin çevre ülkelerdeki ilgili personellerden daha iyi ekonomik ve sosyal imkânlarla sahip olması, çevre ülkelerdeki sağlık personeli adaylarının

Ülkemizde akademik kariyer yapabilme amacıyla Türkçe eğitimi alma ihtiyaçlarını doğurmuştur.

Türkiye'ye gelen sağlık bilimi lisans programı ğrenci adayları, genel amaçlı Türkçe ğretimi faaliyetlerinden sistemli bir Şekilde istifade edebilirken herhangi bir sistemli sağlık Türkçesi ğretim müfredatı olmadığı için akademik ve iş amacıyla ihtiyaç duydukları özel amaçlı dil becerilerini ancak gelişigüzel tecbeler sonunda geliŐtirebilmektedir.

Akademik ve iş hayatı için önemli bir alan olan sağlık disiplini için hazırlanan özel amaçlı dil ğretimi programı çalışması, genel amaçlı dil eğitiminin ardından en az B1 dil seviyesi için eğitim alan sağlık ğrencilerinin aldıkları genel dil eğitimini destekleyecek, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyabilecekleri etkinlik alanlarına özgü becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Bu alıŐmada Türkiye'de sağlık bilimine ait bir lisans bölümünde eğitim gören öğrenciler için sistemli bir özel amaçlı dil ğretimi programı tasarısının hazırlanması hedeflenmiştir. Literatür incelendiğinde herhangi bir ğretim kademesi için sağlık disiplin alanına özgü özel amaçlı bir dil ğretim programının olmadığı, geliştirilecek ğretim müfredatının alan için özgün bir nitelikte olacağı görülmüştür.

Bu çalışmayla, sağlık bilimi kapsamında lisans eğitimi alacak yabancı uyruklu öğrencilerin alan disiplinlerine özgü dil becerilerini geliştirebilmeleri için hedef kitleye özgü ihtiyaç analizi, hedef, ğretim faaliyetleri süreci, konu ve temalar, takip edilecek strateji, yöntem ve teknik, söz varlığı, materyal tasarımı ve lme – değerlendirme anlayışı unsurları düzenlenmiştir. Öğretim programı tasarısı, bilimsel kıstaslar ve uluslararası alanda kabul görmüş çalışmalar incelenerek hazırlanmiŐtir.

Çalışma sayesinde, Türkiye'de sağlık bilimi alanına ait bir lisans bölümünde eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve mesleki sağlık Türkçesi alanındaki özel ihtiyaçları belirlenmiştir. İhtiyaç analizinin ardından hedef kitleye özgü amaçlar, ğretim içeriği, eğitim durumları ve lme – değerlendirme süreçleri düzenlenmiştir. Geliştirilen zel amaçlı sağlık Türkçesi dersi programının, sağlık bilimi lisans programı ğrenci adaylarının akademik ve mesleki iletişim becerilerindeki yetersizliklerini önemli ölçüde gidereceğine inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

B1 dil seviyesinde veya üzerinde dil becerisine sahip, sağlık alanına ait bir disiplinde lisans eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak bir özel amaçlı Türkçe öğretim müfredatı önerisi geliştirmekle,

Zaman açısından 2021 Bahar dönemi ile,

Katılımcı olarak yabancı uyruklu sağlık bölümü üniversite öğrencileri, alana ait öğretim faaliyetlerinde bulunan öğretim elemanları ve program geliştirme uzmanı ile,

İçerik olarak öğrenci, öğretim elemanları ve alan uzmanı ile yapılan görüşmelerdeki cevaplar, yurt dışında hazırlanan sağlık disiplin alanına ait özel amaçlı dil öğretim müfredatları, iş dili ve iş iletişimi kapsamında yazılan kitap, makale ve tezlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada;

- Görüşmeye katılanların kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve gerçek fikirlerini ifade ettikleri,
- Katılımcıların sağlık lisans bölümü öğrencileri, alan uzmanı veya en az bir yıl sağlık Türkçesi öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanları oldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

- **Program geliştirme:** Program geliştirme süreci, hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının ve ölçme - değerlendirmenin birlikte yapılandırıldığı eğitim ve öğretim planlamasıdır (Varış, 1994).
- **Öğretim programı:** Öğretim programı, Demirel (2020, 6) tarafından “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlanmıştır.
- **Özel amaçlı dil eğitimi:** Özel amaçlı dil eğitimi, hedef kitlenin ihtiyaç ve amaçlarının daha hızlı gerçekleşebilmesini hedefleyen, disiplin alanına ait sözcük ve ifadeler ile mesleki veya akademik dil eğitiminin verildiği öğretim faaliyetlerini kapsayan dil öğretimidir (Hutchinson ve Waters, 1987, 18-19).

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Program Geliştirme Süreci

Toplumlar, geliştirmek ve kalkınabilmek için nitelik ve nicelik yönünden donanımlı insanlar yetiştirmeyi hedefler. Bu amaçla birey yetiştirilebilmesi, sistemli bir eğitim programının işleyişi ile mümkündür. Eğitim ve öğretim programları bireylerin planlı bir biçimde yetiştirilebilmesi için hazırlanan çok amaçlı sistemlerdir.

Eğitim programı kavramının ortaya çıkışı M.Ö. birinci yüzyıla dayanır. Julius Caesar ve askerleri, üzerinde Latince “curriculum” yazılı oval bir koşu pisti hazırlayarak üzerinde yarışmalar düzenlemiştir. Bu yarışma, “curriculum”, “izlenen yol” anlamıyla eğitim programının temelini oluşturmuştur. Eğitim programı kavramının etimolojisinde “izence” tanımına da rastlanmaktadır. Bu nedenle bazı araştırmacılar, eğitim programını “izence” kökeninden yola çıkarak “yetişek” kavramıyla açıklamıştır. 20. yüzyıla dek “konular listesi” olarak tanımlanan eğitim programı, birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır (Oliva, 1988, 4’ten aktaran Demirel, 2020, 1).

Eğitim programı, Demirel (2020, 4) tarafından “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”, Doğan (1975, 36)’a göre öğrencide istendik davranışlar geliştirmek için hazırlanan faaliyetler bütünü, Ertürk (2013, 95)’e göre öğrenme – öğretme durumlarının düzenlenmesi, Varış (1994, 13)’a göre ise eğitim kurumunun bireyin yaşantılarını düzenleyip geliştirmek adına gerçekleştirdiği etkinliklerin tümüdür. Eğitim programı, Posner (1995, 5) tarafından “öğrenme ürünleri dizisi” olarak tanımlanmıştır. Tüm araştırmacılar, eğitim programının hazırlanması ve geliştirilmesi için program geliştirme aşamalarının gerçekçi analizinin yapılması gerekliliğini kabul etmiştir.

Demirel (2020, 6), öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamış bu yönüyle eğitim programı ve öğretim programının anlamsal ayrımını yapmıştır. Öğretim programı, eğitim programı gibi

“ne” sorusunu değil, “nasıl” sorusunu merkeze alır. Saylor, Alexander ve Lewis, öğretim programını plan, eğitim programını planı uygulamayı amaçlayan uygulama aşaması olarak açıklamıştır.

Program geliştirme, Yaşar (2014, 2)’a göre, programın hazırlanması ve dönütlerin analiz sonucu düzenlenmesi, Demirel (2020, 5)’e göre “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”, Lunenberg (2011, 1)’e göre her aşaması birbiriyle etkileşim hâlinde olan planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme boyutları olarak tanımlanmıştır. Araştırmacıların açıklamalarına bakıldığında, planlama, uygulama ve değerlendirmenin program geliştirme süreci için vazgeçilmez aşamalar olduğu görülmektedir.

Program geliştirmenin en önemli amacı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için açık ve anlaşılır amaçların yer aldığı bir planlama oluşturmaktır. Varış (1994)’a göre program geliştirmenin amacı, Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve eğitim kurumlarının uzak ve genel hedeflerini gerçekleştirmek, hedef kitleye istendik davranışlar kazandırmaktır. Eğitim ve öğretimin planlanması, bilgi ve becerinin sistemli bir biçimde güvence altına alınmasını sağlamaktır.

Varış (1994)’a göre program geliştirme süreci, ihtiyaç analizi yapılmadan gerçekleşemez; yalnızca masa başında kararlar alınarak oluşturulan planlama ile gerekli hedefler tespit edilemez. Program geliştirme sürecinde, programın ve eğitim kurumunun hedefleri, uygulamanın süresi, mekânı, hedef kitlesi, öğrenim alanı, giriş davranışları, araç, yöntem, maliyet, öğretmen davranışları, değerlendirme gibi birçok unsur göz önünde bulundurulmalıdır.

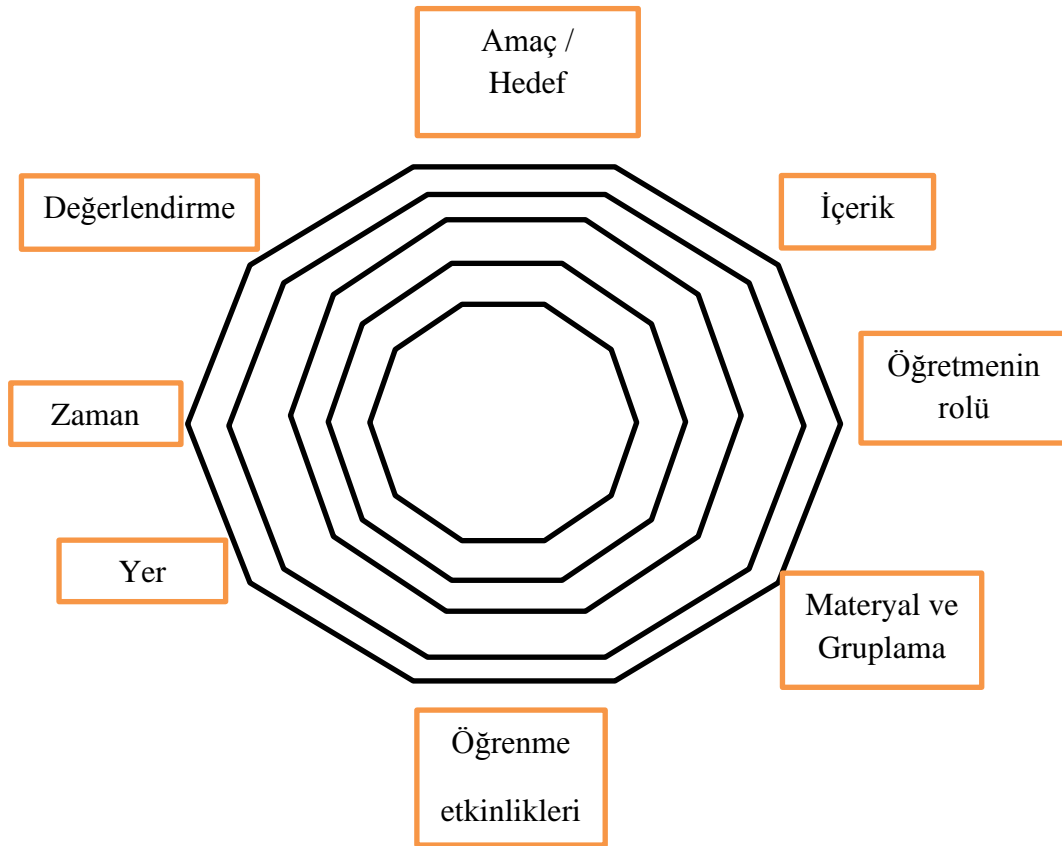
Program geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken kabul görmüş ölçütler mevcuttur. Program geliştirme sürecinin ilkeleri birbirine bağlı ve dinamiktir. Program geliştirme, bilimsel ve sistematik bir süreçtir. Programın yapısı; hedef, içerik, öğrenme – öğretme durumları ve ölçme – değerlendirme öğelerinden oluşur. Bu öğelerin işe koşulmasının ardından, çıktıların niteliğine ve niceliğine göre tüm öğeler yeniden düzenlenir (Demirel, 2020, 5).

Öğretim programı, pilot uygulama yapıldıktan sonra değerlendirilir. Programın herhangi bir ögesindeki değişim, tüm program öğelerinin güncellenmesini gerekli kılar. Dünyadaki sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler, program geliştirmenin sürekli

gelişim ve devinim içerisinde olmasını gerektirir. Bu nedenle her uygulama sonrasında programın çıktıları güncellenmelidir (Erişen, 1997, 163).

Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında öğretim programının uygulama sırasında yapılan gözlemler ve uygulama sonrasında alınan dönütler sonucunda yeniden düzenlendiği görülmektedir. Uygulama sırasında ve sonrasında bilimsel bir bakış açısıyla yapılan gözlemler, programın olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyar. Program geliştirme sürecinin tüm aşamaları gerçekleştirildiğinde, değerlendirme sürecinde ve sonucunda alınan dönütler merkeze alınarak tüm öğelerin düzenlenmesi ve geliştirilmesi sağlanır.

Akker (2003, 3), değerlendirmenin program unsurlarının niteliği hakkında karar verme mekanizması olduğunu belirterek, programın tüm unsurlarının birbirine bir örümcek ağı gibi bağlı olduğunu belirtmiştir:



Şekil 2.1: Program Örümcek Ağı

Akker, J. van den. 2003. **Curriculum Perspectives: An Introduction**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3'den uyarlandı.

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere program geliştirme unsurları birbirine bir örümcek ağı gibi bağlıdır. Program; amaç, içerik, öğretmenin rolü, materyal ve gruplama, öğrenme etkinlikleri, yer, zaman yönünden değerlendirilebilir; değerlendirme analizleri sonucunda programın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi sağlanır.

Program unsurlarının açıklandığı “program örümcek ağı” çalışmasında, program geliştirme unsurlarının öğretim programının önemli bir bölümünü ifade ettiği ve bu unsurlara yönelik çalışma yapılmadan önce şu soruların yanıtlanması gerektiği ifade edilmiştir. Akker (2003, 3)’in program geliştirme unsurlarını belirlediği örümcek ağı bileşenine ait sorular şunlardır:

Tablo 2.1: Örümcek Ağı Bileşenine Ait Sorular

BİLEŞEN	TEMEL SORU
GEREKÇE	Neden öğrenecekler?
HEDEFLER	Hangi hedeflere yönelik öğrenecekler?
İÇERİK	Ne öğrenecekler?
ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	Nasıl öğrenecekler?
ÖĞRETMENİN ROLÜ	Öğretmenler, öğrenmeleri nasıl kolaylaştıracak?
MATERYAL	Ne ile öğrenecekler?
GRUPLAMA	Kiminle öğrenecekler?
YER	Nerede öğrenecekler?
ZAMAN	Ne zaman öğrenecekler?
DEĞERLENDİRME	Öğrenmeler nasıl değerlendirilecek?

Akker, J. van den. 2003. **Curriculum Perspectives: An Introduction**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3’den uyarlandı.

Tablo 2.1’de yer alan temel sorulara yanıt aranarak hazırlanan programın hiçbir bileşeni rastgele hazırlanmayacak; planlı ve sistemli bir düzen oluşturabilecektir. Bu durum programın başarısını, faydasını ve dinamikliğini artıracaktır.

2.1.1. Program Geliştirme Süreci Aşamaları

Program geliştirme sürecinin başarılı bir biçimde sürdürülebilmesi için program geliştirme komisyonu ve program uygulayıcılarının program geliştirme süreci aşamalarına hâkim olmaları gerekir. Demirel (2020)’e, Gürkan (2006)’a, Yüksel ve Sağlam (2014)’a göre program geliştirme süreci dört aşamadan meydana gelir:

programın planlanması, program tasarısının hazırlanması, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi.

2.1.1.1. Programın Planlanması

Oral ve Yazar (2020, 28)'a göre, programın planlanabilmesi için istikrarlı bir araştırma ve inceleme sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir. Program geliştirme süreci, farklı disiplin alanı uzmanlarından seçilmiş çalışma gruplarının oluşturulmasıyla başlar. Bu çalışma grupları şunlardır: program karar ve koordinasyon grubu, program çalışma grubu, program danışma üyeleri. Eğitim programının planlanma aşaması, çalışma gruplarının oluşturulmasının ardından ihtiyaçların saptanmasıyla devam eder.

Program karar ve koordinasyon grubu, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcilerinden oluşur. Bu grubun üyeleri arasında program geliştirme alan uzmanı, öğretmen örgütlerinin temsilcileri ve konu alanı ile ilgili temsilciler yer alır. Program çalışma grubu, program geliştirme sürecinin çalışma sahasında bizzat aktif olan üyelerdir. Programın hazırlanması, uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirmesi aşamalarının tamamında etkin rol oynayan program çalışma grubu şu üyelerden oluşur: eğitimde program geliştirme uzmanı, eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı, konu alanı uzmanı ve konu alanı öğretmeni. Program danışma grubu, çalışma grubu üyelerine eğitim vermekle ve gerektiğinde uzmanlık alanları hususunda çalışanlara rehberlik etmekle yükümlüdür. Bu grup şu üyelerden oluşur: eğitim felsefecisi, eğitim sosyoloğu, eğitim psikoloğu, eğitim teknoloğu, eğitim denetçisi (Oral, Yazar, 2020, 28-29).

Programın planlanması, program geliştirme sürecinin ilk aşamasıdır. Bu basamakta, program karar ve koordinasyon grubu, program çalışma grubu, program danışma üyeleri grubu oluşturulur. Program karar ve koordinasyon grubu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yasal liderliğini yapan, eğitim felsefesinin programa yansıtılmasının baş sorumlusu olan üyelerdir. Program çalışma grubu; programın hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesinden sorumlu üye topluluğudur. Program danışma grubu, eğitim uzmanlarından (eğitim teknoloğu, okul yöneticileri, eğitim psikoloğu vb.) oluşur. Belirlenen bu üyeler öğrenme – öğretme sürecinde alınan kararlara rehberlik eder. Program geliştirme planlaması için oluşturulan çalışma grupları, uzmanlık alanlarına göre görev dağılımı yaparak çalışma planını hazırlar. Sonraki aşamada programın işlevsel ve gerçekçi olabilmesi için ihtiyaç analizi yapılır (Demirel, 2020, 80-86).

Program geliştirme, karmaşık yapısı nedeniyle birçok konu ve disiplin alanını ilgilendirir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde farklı alan uzmanları aynı çalışma grubu içerisinde görev alır. Çalışma grupları, birbirine bağlı üç farklı kategoride kümelenir: program karar ve koordinasyon grubu, program danışma üyeleri ve program çalışma grubu. Çalışmanın ne kadar süreceği ve neler yapılacağı çalışma grupları tarafından planlanır. Bunun için gerektiğinde değişiklik yapılabilecek esneklikte bir çalışma takvimi hazırlanmalıdır (Erişti, 2016, 52-60).

2.1.1.2. İhtiyaçların Belirlenmesi

Eğitim programı alanının farklı bir disiplin alanı olarak kabul edilmesini sağlayan Franklin Bobbit, The Curriculum isimli kitabında program hedeflerinin gerçekçi bir ihtiyaç belirleme çalışmasıyla işlevsellik kazanabileceğini belirtmiştir. Eğitim ve öğretim programları, ihtiyaç analizinin faydacı ve gerçekçi bir biçimde yapılabilmesi adına birey ve toplum başta olma üzere birçok kaynağı merkezine alır (Bobbit, 1918).

Tuncel (2012), programın amaçlarının ortaya konulabilmesi ve amaçların işlevsel davranışlara dönüştürülebilmesi için gerçekçi bir ihtiyaç analizinin yapılmasını ön koşul olarak görür. İhtiyaçlar belirlenirken “bireyin, toplumun, konu alanının ve doğanın ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmalıdır. Böylelikle bireysel ve toplumsal ihtiyaçların birbiriyle kaynaşık bir biçimde hedeflere dönüştürülebilmesi mümkün olacaktır.

Ertürk (2013)’e göre, dünyada hem bireysel ihtiyaçlar hem de toplumsal ihtiyaçlar mevcuttur. Toplumsal ihtiyaçlar, toplumun bireyden beklediklerine, bireysel ihtiyaçlar ise içinde bulunulan toplumun gizil veya açık imkânlarına yönelik gelişir. Birey ve toplumun ihtiyaçları, ihtiyaç analizinin merkezine alınmalı, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar birbirinden bağımsız değerlendirilmemelidir.

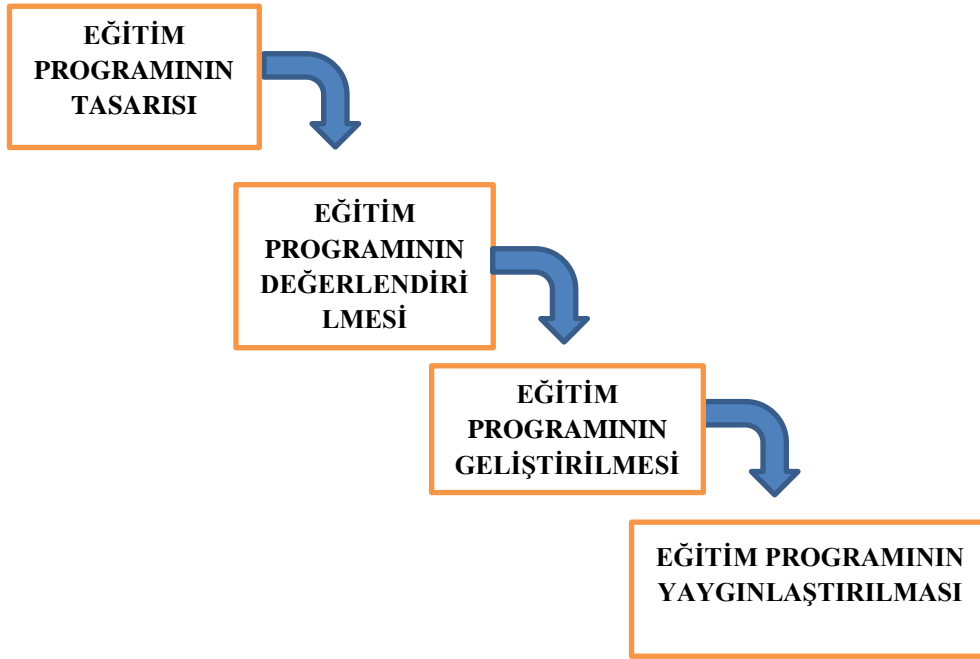
Eğitim programının hedeflerinin gerçekçi bir biçimde belirlenebilmesi için birey ve toplum detaylı bir biçimde analiz edilmelidir. Gerçeği yansıtmayan ihtiyaçlar, istendik davranışları gerçekleştirecek hedeflerin belirlenmesini engeller (Sezgin, 2000, 32).

Program geliştirme sürecinde ihtiyaçların belirlenebilmesi için birçok yaklaşımdan faydalanılabilir: Farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım, betimsel yaklaşım.

Geleceğe dair öngörü niteliğinde saptamalar yapılarak gereksinimler belirlenecekse *analitik yaklaşım* kullanılır. Bir durumun varlığı ve yokluğunun yol açacağı durumlar karşılaştırılmak isteniyorsa *betimsel yaklaşım* kullanılır. Program geliştirme sürecinde çoğunluk grubunun kararları ile geliştirme süreci gidişatı belirlenecekse *demokratik yaklaşım* kullanılır. İstendik davranışlara ait kazanımların düzeyi ile istenen düzey arasındaki fark belirlenmek isteniyorsa *farklar yaklaşımı* kullanılır (Demirel, 2020, 88-89).

2.1.1.3. Program Tasarısı

Demirel (2020, 45) tarafından program tasarısı süreci şu şekilde sıralanmıştır:



Şekil 2.2: Eğitim Programı Tasarısı ve Değerlendirilmesi İlişkisi

Demirel, Ö. 2020. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi, 45.

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere eğitim programı süreci; eğitim programının tasarısı, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması aşamalarından oluşur. Programın tasarlanması sürecin başlangıcıdır. Eğitim programı taslağının oluşturulması ve değerlendirilmesi aşamaları arasında dinamik bir ilişki vardır. Bu nedenle, program tasarısı aşamaları işe koşurken tüm ana ve alt başlıklar dikkate alınmalıdır.

Demirel (2020, 46)'e göre eğitim ve öğretim programı uygulamasında görülen bazı hatalar nedeniyle ivedilikle programın yürürlükten kaldırılarak yenisinin hazırlanması yanlıştır. Program, herhangi bir aşamasında kesintiye uğrarsa değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Program tasarısı süreci dinamik bir yapıdadır. Hazırlanan programın herhangi bir hatayla karşılaşılır karşılaşılmaz yürürlükten kaldırılması, programın geliştirilmesini ve çalışmaların birikimli bir biçimde iyileştirilmesini engeller.

Planlama aşamasının ilk evresi program geliştirme sürecinde görevlendirilecek üyelerin belirlenmesidir. Demeuse ve Strauven (2016, 54-55)'e göre eğitim programının geliştirilmesi adına alınan kararlar ve görev dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.2. Bir Eğitim Programının Karar Aşaması ve Görev Dağılımı
KARAR AŞAMASI

BAŞLATICI	Özgün bir eğitim programının geliştirilmesine veya mevcut eğitim programının gözden geçirilmesine ilişkin istek veya ihtiyaç belirten kişidir.
MÜŞTERİ	Anlaşma yapar. Önemli politik ve pedagojik yönelimleri belirler. Geliştirilen programı ve yaygınlaştırılmasını onaylar.
MALİ DESTEKÇİ	Finansman sağlar. Vadesinde ödemeleri yaparak harcamaları kontrol eder.
EĞİTİM FELSEFECİ VE SOSYOLOGLARI	Eğitim programıyla geliştirilmesi istenen değerlerin farklı topluluklarda kabul edilebilirliğine ilişkin görüş belirtirler.

GÖREV DAĞILIMI

EĞİTİM UZMANLARI	Teknik anlamda eğitim programına danışmanlık ederek program geliştiricilere eğitim desteği sağlarlar. Programın pedagojik ilkelere uygun olmasını ve kalitesini garanti altına alırlar.
PROGRAM TASARIMCILARI	Eğitim programının değişkenlerini hazırlayarak program belgesini yazarlar.
KILAVUZ	Organizasyon düzeyinde ekibin çalışmasını düzenleyerek sorunları çözer. Müşteri ve teknik ekip arasında köprü kurar.

Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). **Eğitimde Program Geliştirme. Politik Kararlardan Uygulamaya**. Çev. Budak, Y. Ankara: Pegem Akademi, 54'den uyarlanmıştır.

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere eğitim programının geliştirilmesinde görevli üyelerin ve görevlerinin sınıflandırması “karar vericiler” ve “geliştiriciler” olarak yapılmıştır. Karar vericiler; başlatıcı, müşteri, mali destekçi, eğitim felsefesi uzmanı ve eğitim sosyoloğu uzmanı görevlilerinden oluşur. Geliştiriciler; eğitim uzmanları, program tasarımcıları ve kılavuz görevlilerinden oluşur. Tüm görevlilerin birbiriyle etkileşim hâlinde olması, programın niteliğini artırmaktadır.”

Eğitim programının tasarlanma süreci; taslak programın hazırlanması, taslak programın danışma grupları tarafından masa başında değerlendirme yapılarak onanması ve programın deneme amacıyla pilot okullarda uygulanması aşamalarından oluşur. Program tasarısı, herhangi bir tasarım modeline göre yapıldıysa, geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının da aynı tasarım modeline göre yapılması gerekir. Bunun yanı sıra değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılırken pilot okullarda yapılan uygulama sonucu yeterli görülmezse program tekrar tasarlanır (Demirel, 2020: 46).

Program tasarısı, program geliştirme sürecinin çerçevesidir. Program tasarısı hem planlı ve sistemli hem de esnek olmalıdır. Program tasarısının yapılması, gidişatın hayal edilebilir olmasını sağlayarak çalışma gruplarına rehberlik eder. Program tasarısı, belirlenen program öğelerinin birbirleriyle ilişkilerini, öğrenme yaşantılarının nasıl sunulacağını kesinleştirir (Taba, 1962).

Lunenberg (2002), program tasarısı süreci için öneri niteliğinde dokuz basamak belirlemiştir: Problemin tanımlanması, bağlam (hedef kitle, sınıf düzeyi, program süresi) analizi, program tasarısı sürecinin organize edilerek paydaşların görevlerinin belirlenmesi, genel ve özel amaçları açık ve anlaşılır biçimde ifade etme, strateji, yöntem ve tekniğe karar verme, program tasarısı çerçevesinin oluşturulması, program tasarısının denenmesi, deneme sonuçlarının analizinin yapılması, program tasarısının gözden geçirilerek geliştirilmesi.

Yukarıda görüldüğü üzere bu basamaklar problemin açıkça tanımlanmasının ardından bağlamın analiz edilmesiyle başlar. Bağlam analizi, program tasarısının hedef kitlesini, program süresini ve yerini belirlemek amacıyla yapılır. Üçüncü aşama, paydaşların görevlerinin belirlenmesidir. Program geliştirme, birçok disiplin alanından yararlanmayı gerekli kılan karmaşık bir süreçtir. Program tasarısının karmaşık yapısı nedeniyle, programı hazırlayan paydaşların da uzmanlık alanları ve rolleri farklı olmaktadır. Bu nedenle dördüncü aşamada program geliştirme süreci paydaşlarının

görev ve rolleri belirlenir. Beşinci aşama, genel ve özel amaçların belirlenmesidir. Program geliştirme sürecinde amaçların belirlenmesi; içeriği, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirmeyi doğrudan etkilemektedir. Program geliştirme sürecinde genel ve özel amaçların belirlenmesinin ardından program tasarımının çerçevesi hazırlanır. Geliştirilen program uygulanır. Uygulama çıktıları analiz edilerek program çerçevesi yeniden düzenlenir. Lunenberg (2002) tarafından hazırlanan bu dokuz aşama, çerçeve programın uygulama aşamasına hazır hâle gelmesini amaçlamaktadır.

2.1.1.4. Uygulama

Uygulama aşaması, program geliştirme sürecinde alınan kararların somutlaştırılıp düzenlenebilmesi adına işe koşudur. Uygulama üç basamaktan oluşur:

- a. Hazırlık
- b. Pilot Uygulama
- c. Değerlendirme ve Geliştirme

Hazırlık basamağında, program tasarımındaki araç ve gereçler gözden geçirilir. Uygulamayı gerçekleştirecek idareciler, eğitimciler ve sınıflar belirlenir. Uygulamanın yapılacağı okulun, yöneticilerin ve eğitimcilerin seçimi yapılır. Program, yönetici ve eğitimcilere tanıtılır. Pilot uygulama basamağında planlama yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilir. Uygulamayı yapacak eğitimcilerin programın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmasına, öğrencilerin bilgi, beceri ve gelişimsel özellikler bakımından uygulanacak öğretim programının düzeyine uygun olmasına dikkat edilir. Değerlendirme ve geliştirme basamağında, uygulama sırasında ve sonrasında alınan her türlü dönüt hakkında yargıya varılarak programın düzenlenmesi sağlanır. Bu aşamada programın başarısı, işlevselliği, hedef kitlenin istedik davranışlara ulaşma düzeyi, öğrencilerin süreç esnasındaki tutumu ölçüt olarak kabul edilir.

Program geliştirme sürecinde yapılan uygulama, program tasarımının öğretim ile ilgili boyutlarının hedef kitle ile buluşturulmasıdır (Lunenburg, 2011, 6). Program uygulamasının ardından alınan dönütler ışığında program öğeleri ve öğretim materyalleri düzenlenir. Programın olumsuz yönlerinin düzeltilebilmesi, uygulamanın ardından yapılacak nitelikli değerlendirmeye bağlıdır. Program uygulaması aşaması planlanmadan yapılırsa alınacak dönüt gerçekçi olmayacak, yapılacak düzenlemeler

işlevsiz olacaktır. Program geliştirme, bir anlamda yapılacak değişikliklerin manifestosu anlamını taşımaktadır.

2.1.1.5. Değerlendirme

Değerlendirme, programın gerçekliğini, uygunluğunu, verimliliğini, işlevselliğini, başarısını ve amaca hizmet etme durumunu sorgulama ve karar verme sürecidir. Bu nedenle karar verme süreci, programın niteliği hakkında ölçütler belirlenerek tamamlanmalıdır (Uşun, 2012, 10).

Programın değerlendirilmesi, öğretimin niteliği ve işlevi hakkında, ölçütler dikkate alınarak alınan kararlardan oluşur. Uşun (2012)'a göre, değerlendirme olmadan eğitim durumlarının başarı durumu hakkında yargıya varılamaz. Değerlendirme unsuru olmadan istedik davranışların ne kadarına ulaşıldığı tespit edilemez.

Değerlendirme aşaması, çağdaş eğitimin ilkelerine uygun olarak yapılmalıdır. Program değerlendirme aşamasında ürün ve süreç birlikte değerlendirilmelidir. Değerlendirmenin gerçekçi sonuçlar vermesi için öğrencinin sürece katılımı, sorumluluk ve inisiyatif alması gibi özellikleri de değerlendirme ölçütleri arasında olmalıdır.

Demirel (2020, 188)'e göre değerlendirme sürecinde eğitim programının etkililiği hakkında yargıya varabilmek adına sırasıyla şu üç basamağın gerçekleşmesi gerekir: Veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, programın etkililiği hakkında karara varma.”

Demirel (2020, 189), değerlendirmenin amaçlara yönelik olarak farklı şekillerde yapılabileceğini, değerlendirme sürecinin girişte, süreçte veya sonuçta yapılmasının mümkün olduğunu belirtmiştir. Amacına yönelik değerlendirme türleri şunlardır:

- a. Hedef kitlenin programa giriş davranışlarının belirlenmesi için *tanılayıcı değerlendirme* kullanılır.
- b. Hedef kitlenin süreç esnasındaki bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi için biçimlendirici değerlendirme kullanılır.
- c. Hedef kitle, eğitim ve öğretim faaliyetlerinden faydalandıktan sonra programın çıktılarını tespit etmek için yapılan değerlendirmeye *düzyer belirleyici değerlendirme* demir.

Yukarıda görüldüğü üzere, değerlendirme amaçlarına göre tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme olarak ayrılır. Ölçme ve değerlendirme, yalnızca sayı veya sembolleri ulaşılarak kötü, iyi, yeterli gibi kararların alındığı bir süreç değildir. Öğrencilerin süreç esnasında izlenmesi, sınıf içinde ve dışında performanslarının değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme, öğretimi sonlandırmak amacıyla alınmış bir kararlar listesi değildir. Değerlendirme, eksik ve hataların tespit edilmesiyle bireyin ve programın geliştirilmesine rehberlik etmelidir. Değerlendirme sonuçları, bir hastanın tahlil sonuçları gibidir; teşhis konulup tedavi gerçekleşmeyecekse tahlilin, yani değerlendirme yapılmasının ve dönüt alınmasının bir faydası yoktur.

2.2. Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme modelleri, programın kazanım ve içeriğine doğrudan yön veren taslaklardır. Program modelleri, programın çerçevesini oluşturan ögeler arasındaki ilişki bütünlüğünü sağlar (Ishemo, Kira, Komba, 2012). Literatürdeki program geliştirme modelleri, planlama, uygulama ve değerlendirme temellerine dayanır. Model geliştirme işlemi, birikimli ve birbirini destekler biçimde ilerler. Program modellerinin bazıları, kendisinden önce hazırlanmış bir veya birkaç modelin geliştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu nedenle program geliştirme aşamalarının birçoğu birbiriyle benzerlik göstermektedir. Program geliştirme modellerinin herhangi birine tümüyle uymak mecburi değildir. Program modellerinin unsurları analiz edilerek öğretim programına uygun olarak düşünülen unsurlar birleştirilerek bir tasarı hazırlanabilir. Çalışmanın bu bölümünde 12 program geliştirme modeli incelenmiştir. İncelenen bu modellerin üçü Türk araştırmacılar tarafından, dokuzu yabancı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

2.2.1. Taba Modeli

Hilda Taba, program geliştirmeyi birçok unsurun etkileşim hâlinde olduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Program geliştirme süreci, geleneksel modeller gibi yalnızca eğitim kurumları ve iş yerlerinin amaçlarını karşılamak adına hazırlanmaz. Program modeli, bireyin ve toplumun bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarının tümüne yanıt verebilir olmalıdır. Birey ve toplumun ihtiyaçlarının özelden genele doğru

belirlenmesi gerektiğini savunan Taba modeli, tümevarım anlayışıyla oluşturulmuştur (Taba, 1962).

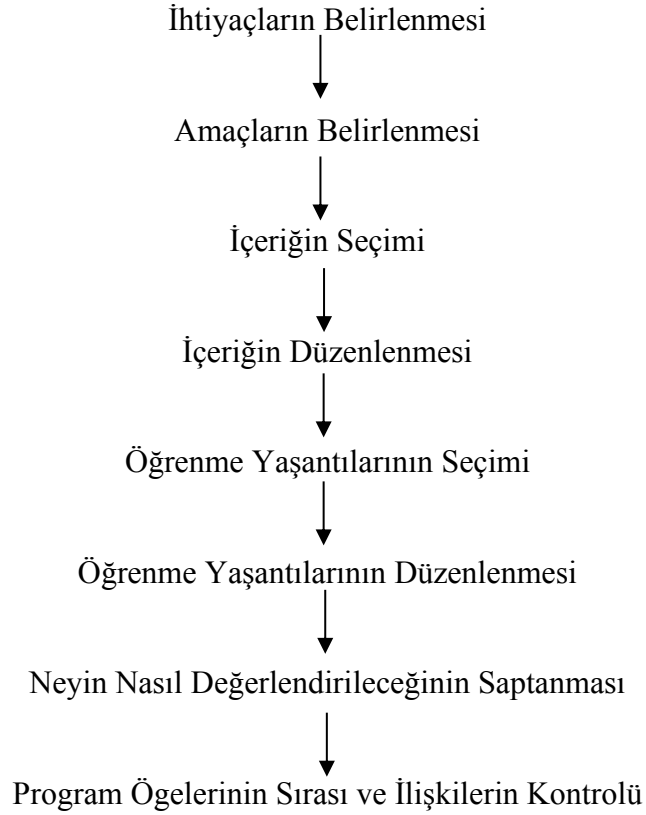
Program geliştirme sürecinin birinci aşaması ihtiyaç analizidir. Program sürecinde verilen kararların tümü önceki program öğeleriyle ve program çerçevesiyle tutarlı olmalıdır. Program geliştirme sürecinde her toplumun istek ve ihtiyaçlarının değişkenlik gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle program, uygulanacağı toplumun geçmiş yaşantı, kültür, gelenek ve görenek gibi birikimlerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu nedenle toplumun kültür ve ihtiyaçları detaylı bir biçimde analiz edilerek toplanan veriler ışığında hedef, içerik, öğrenme – öğretme durumları oluşturulmalıdır.

Program geliştirme sürecinin ikinci aşaması hedeflerin açık ve anlaşılır biçimde belirlenmesidir. Hedeflerin anlaşılabilir olarak yazılması, nihai sonucuna ulaşmadaki belirsizlikleri ortadan kaldıracaktır. Hilda Taba'ya göre program geliştirme sürecinin üçüncü aşaması içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesidir. Bu aşama oluşturulurken içeriğin önem sırasına göre sıralanışı, içeriğin geçerli, anlamlı ve kabul görmüş olması, ihtiyaçlara cevap verebilir olması ve hedeflerle tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.

Öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, program geliştirme sürecinin dördüncü aşamasıdır. Bu aşama, hedef ve içerik öğelerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için araç işlevindedir. Öğrenme yaşantıları, hedef ve içeriğin nasıl aktarılabilceğinin ve aktarım yollarının hangi yollarla yapılabileceğinin belirlendiği program ögesidir. Hedeflere uygun strateji, yöntem ve materyal öğretim yaşantıları ögesinde belirlenir. Bu aşama ders işlenişi esnasında rastgele belirlenebilecek bir aşama değildir. Beşinci ve altıncı aşama sırasıyla neyin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi ve program öğelerinin sırası ve ilişkilerinin kontrol edilmesidir (Taba, 1962).

Taba, müfredattaki her sınıf seviyesi için yıllık bir plan yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme; anahtar kavramlar, ana fikir, genellemeler, içerik örnekleri, öğretim yöntemleri örnekleri ile hazırlanmalıdır. Böylelikle program geliştirme sürecinde çalışma grubunu oluşturan uzmanlar ile programın uygulayıcıları olan öğretmenler arasında ortak bir strateji oluşturulacaktır (Lunenberg, 2011, 4).

Demirel (2020, 65)'e göre, Taba program geliştirme modelinin aşamaları şu şekildedir:



Şekil 2.3: Program Geliştirmede Taba Modeli

Demirel, Ö. 2020. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi, 65.

2.2.2. Tyler Modeli

Tyler modelinin temelleri, Ralph W. Tyler'in Chicago Üniversitesi'nde yürüttüğü dersleri sistemli hâle getirmek için hazırladığı *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Program ve Öğretimin Temel İlkeleri)* adlı eser ile atılmıştır. Tyler modelinin mantığı, sürece hedeflerin seçimi ile başlayarak istendik davranışların gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktır. Tyler modelinde amaçların belirlenmesi için üç kaynağa başvurulur: öğrenciler, eğitim kurumu dışındaki yaşam, konu veya disiplin (Oliva, Gordon, 2018, 150).

Eğitimde program geliştirmenin temellerini atan Taba'nın çalışmalarından etkilenen Ralph W. Tyler'ın hazırladığı bu model, 1950 yılında ABD'de uygulanmaya başlanmıştır. Tyler, Taba'nın hazırladığı modele öğrenme yaşantıları ve

değerlendirme aşamasını eklemiştir. Bu geliştirme ile öğrenme – öğretme durumlarının esnek ve güncellenebilir hâle geldiğini savunmuştur.

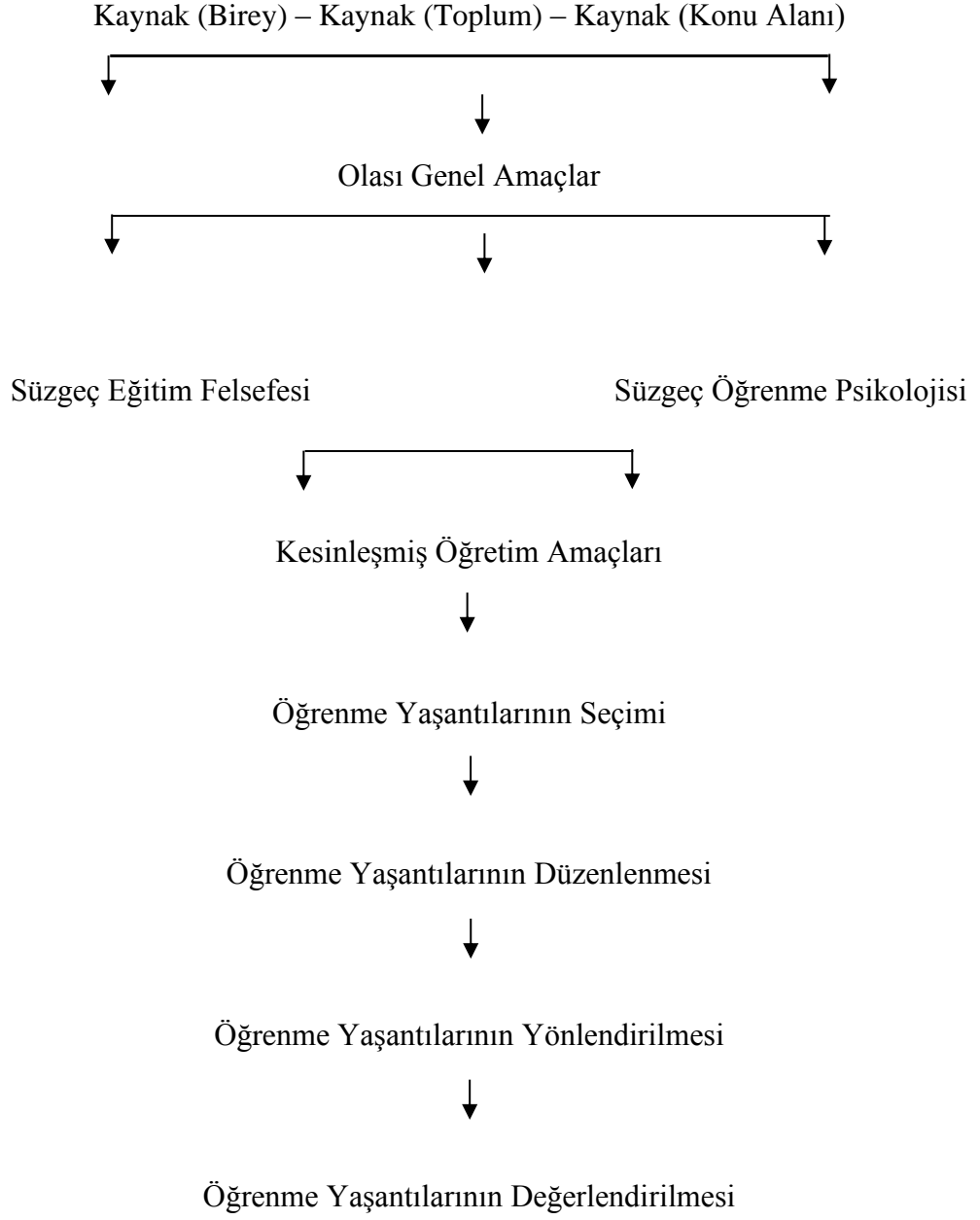
Tyler modelinin birinci aşaması amaçların belirlenmesidir (Tyler, 1969). Tyler, Taba modelindeki öğretmen merkeziliğini eleştirerek öğrencinin her yönüyle aktif olması gerektiğini savunmuştur. Modelde, öğrenciler hakkında bilgiler toplanarak hedefler belirlenmektedir. Hedeflere karar verilirken öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme problemleri, öğrenme tarzları dikkate alınmıştır. Taba, hedef kazanımlarının okul dışında da kabul edilebilir olması gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle Tyler modeli, program hedeflerinin olabildiğince gerçek yaşama yakın becerilerden seçilmesi gerektiğini savunur.

Tyler, program geliştirme sürecinde, eğitim kurumunun hedeflerinin, hedeflere ulaşmak için gereken deneyimlerin, hedeflere ulaşma durumunun nasıl belirlendiğinin sorgulanması gerektiğini düşünmektedir. Tyler modeli, model aşamalarının değişmez bir biçimde belirlenmesi nedeniyle davranışsal yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Bu sebeple farklı araştırmalar tarafından eleştirilmiştir.

Oliva ve Gordon (2018, 154-155)'a göre Tyler modeli, aşamalar arasında geri dönüşemeyen gidişatın olması ve aşamalar arasında karşılıklı etkileşim bulunmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Öyle ki bu modelle hazırlanmış bir öğretim programının uygulayıcısı, aşamaları birbirinden bağımsız olarak algılasa, program tekdüze ve mekanik bir öğretime yol açabilir.

Literatürde Tyler modeliyle ilgili yapılan eleştiri ve tartışmalar, kesinleşmiş öğretim amaçlarının seçimi aşamasından sonradır. Kliebard'ın “neredeyse vahyedilmiş bir öğretimi statüsüne yükseltilmiş” yorumu, Tyler modelinin esnekliği bulunmayan, değişmez ve inisiyatif alınmaz öğretim programlarının hazırlanmasına neden olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır.

Oliva, P.F. ve Gordon (2018, 156)'a göre Tyler program geliştirme modelinin aşamaları şu şekildedir:



Şekil 2.4: Program Geliştirmede Tyler Modeli

Oliva, P. F., Gordon, W. R. 2018. **Developing the Curriculum**. Ankara: Pegem Akademi, 156'dan uyarlanmıştır.

Şekil 2.4'te görüldüğü üzere birey, toplum ve konu alanı kaynakları genel amaçların temelini oluşturmaktadır. Eğitim felsefesi süzgecinden geçirilerek iç ve dış tutarlılığı, öğrenme psikolojisi süzgecinden geçirilerek ulaşılabilirliği denetlenen genel amaçlar, öğretim amaçlarının tespit edilmesini sağlar. Kesinleşmiş öğretim amaçlarının belirlenmesiyle “nasıl öğreteceğiz?” sorusuna yanıt aranır. Öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi öğretimin nasıl yapılacağı hususu ile ilgilidir. Öğrenme

yaşantılarının yönlendirilmesinin ardından öğrenme yaşantılarına karar verilir. Son olarak hedef, içerik, ulaşılabilirlik, strateji, yöntem, teknik, materyal gibi unsurlar bir bütün hâlinde değerlendirilir.

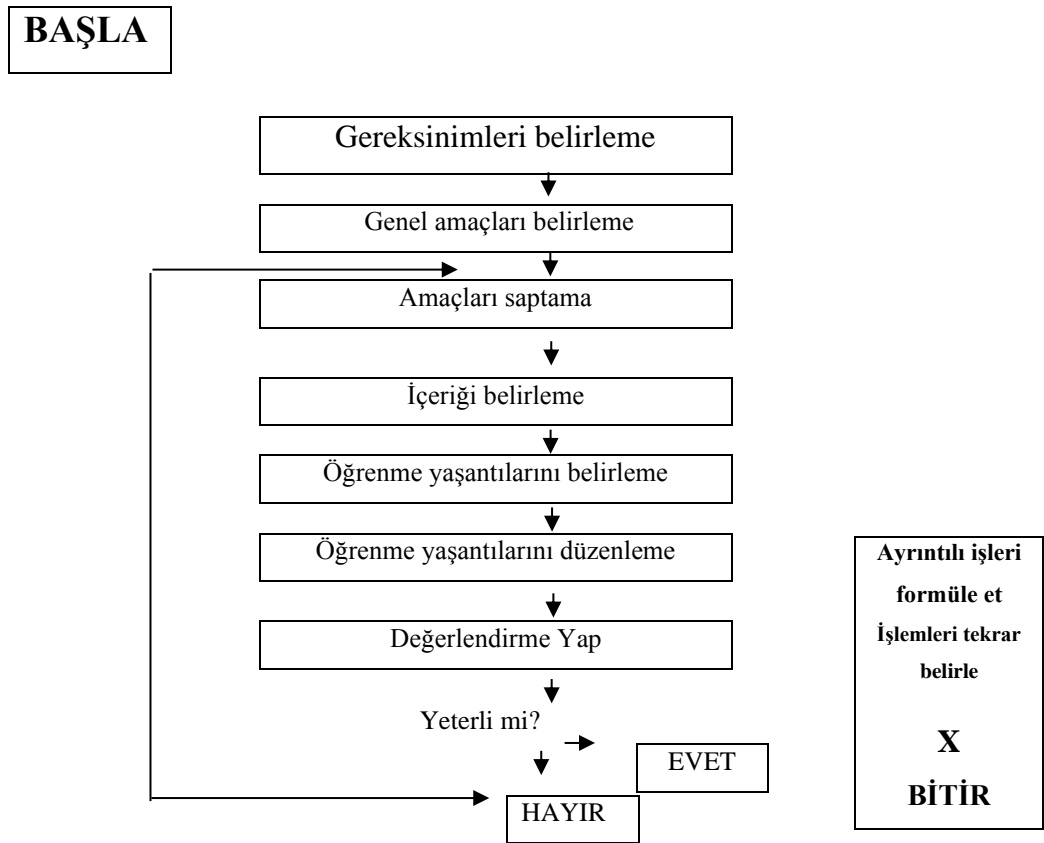
Kaynak olarak birey, program çalışma grubu üyelerinin eğitim amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenci gelişimsel özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının analiz edilmesiyle hazırlanan amaçlar dizisidir. Kaynak olarak toplum, genel amaçların belirlenmesidir. Bu aşamada toplumun detaylı analizi yapılarak toplumun geneline ait genel amaçlar formüle edilir. Kaynak olarak konu alanı ve disiplin aşamasında, çalışma grubu üyeleri disiplinlerin doğrudan kendisinden yararlanır. Araştırmacı, yukarıdaki üç kaynaktan sistemli bir şekilde yararlanarak genel ve yaygın amaçlar türetir (Oliva, Gordon, 2018, 151).

Felsefe süzgeci aşaması, eğitim kurumlarının toplumun değer ve yargılarını analiz etmesini, her türlü demokratik amaçların betimlenmesini ve öğretime yansıtılmasını sağlar. Bu süreçte verilecek her türlü kararın evrensel insanî ilkelerle tutarlı olması gerekir. Eğitim kurumundaki hiçbir insan, ırkına, kültürüne, sosyo-ekonomik durumuna göre değerlendirilemez. Öğrencilerin farklı kişilik tiplerine saygı duyulur; tep tip kişiliğe sahip olmaları için çaba gösterilmez. Otokratik ve aristokratik grupların himayesine bağımlı öğrenciler yerine, ilim ve bilime güvenen bireyler yetiştirilmeye çalışılır (Oliva, Gordon, 2018, 151-152).

Psikoloji süzgeci, öğrenme – öğretme sürecinin temelini oluşturan öğrenme ilkelerinin akılcı bir anlayışla açıklanmasını destekler. Bu süzgecin etkili bir biçimde işe koşulabilmesi, program geliştirme süreci çalışanlarının öğrenme psikolojisi alanında bilgi ve beceri sahibi olmasına ve çağdaş eğitim anlayışına özgü öğretim tekniklerine sahip olmasına bağlıdır. Öğrenme psikolojisine hâkim olan çalışma grubu, insanların öğrenmede yaşayacakları sorunları, yakın ve uzak amaçları ve amaca ulaşmak için gereken çaba ve zamanı tespit ederek çözüm yolları sunabilir. Psikoloji süzgeci, öğretimin niteliğini, ulaşılabilirliğini ve öğrenciye uygunluğunu, öğretimin hangi koşullarda ve nasıl gerçekleşeceğini saptayarak hedef kitleye özgü bir öğrenme formülü oluşturulmasını sağlar.

2.2.3. Taba - Tyler Modeli

Taba – Tyler modeli, Taba'nın ve Tyler'in modellerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu model, rasyonel planlama modeli olarak da bilinmektedir. Taba – Tyler modeli, Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Öyle ki Demirel ve arkadaşlarının hazırladığı DEPGEM isimli model, Taba – Tyler modelinin aşamaları ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Taba – Tyler modeli, Taba modelindeki tümevarım anlayışı ile Tyler modelindeki öğrenci merkezli yaklaşımın birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Model, Taba modelinde olduğu gibi amaçların belirlenmesi ile başlar. Model, öğrenme yaşantıları aşamasında öğrencilerin kapsamlı bir biçimde tanınması gerektiğini savunmuştur. Amaçlar, konuların öğrenciye görelik ilkesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Demirel (2020, 67)'e göre, modelin aşamaları şu şekildedir:



Şekil 2.5: Program Geliştirmede Taba-Tyler Modeli

Demirel, Ö. 2020. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi, 67'den uyarlanmıştır.

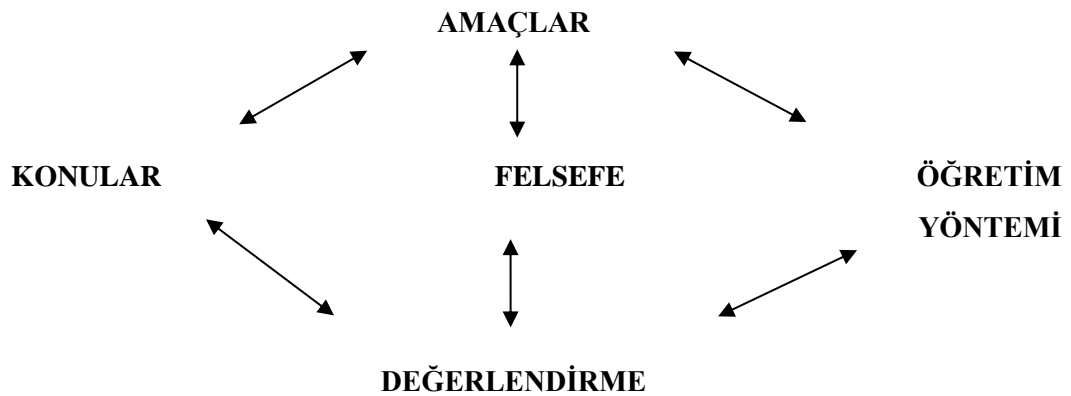
2.2.4. Kerr Modeli

Kerr modeli; hedeflerin belirlenmesi, bilgi ve içeriğin saptanması, dönütün sağlanması ve eğitim kurumundaki yaşantılar olmak üzere dört aşamadan oluşur. Bu model, İngiltere'deki program geliştirme çalışmalarının başlangıcı kabul edilmektedir. Dört aşaması da dinamik ve güncellenebilir olan Kerr modeli, diğer modellerden farklı olarak programın psikolojik temelleri üzerinde durmuştur. Öyle ki programın her aşaması belirlenirken programın uygulanacağı bireylerin gelişimsel özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları, hazırbulunuşlukları dikkate alınmaktadır. Program geliştirme sürecinde program içeriğinin birey açısından ulaşılabilir olması ön koşuldur (Urevbu, 1991, 22).

Kerr modelinin kaynağı öğrenci, toplum ve konu alanıdır. Kerr'in program geliştirme modelinde bilgi aktarımına oldukça önem verilmektedir. Bu model bilgi ve beceriyi güvence altına almayı ve bilginin güncelliğini koruyabilmeyi hedeflemektedir.

2.2.5. Tanner ve Tanner Modeli

Daniel Tanner ve Laurel Tanner (1980)'in geliştirdiği Tanner ve Tanner Modeli, diğer modellerin aksine program modelinin merkezine programın felsefi anlayışını koymuştur. Bu yönüyle Tanner ve Tanner Modeli, temel sayıltıları saptayarak düzenlemeyi, genel amaçları güncellemeyi, amaçların önem sırasına konularak iç ve dış tutarlılığının sağlanmasını hedeflemiştir (Külahçı, 1995, 5). Bunun yanı sıra program geliştirme sürecinde eğitim kurumunun neden gerekli olduğu sorgulanmaktadır. Külahçı (1995, 5), modelin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:



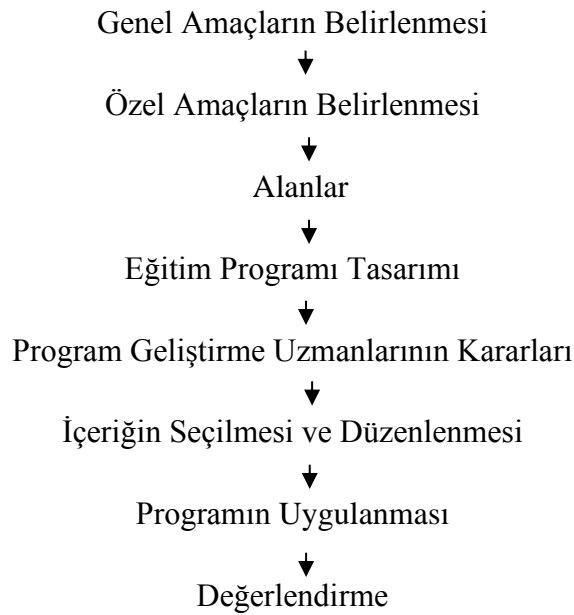
Şekil 2.6: Tanner ve Tanner Modeli

Külahçı, Ş. 1995. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi: Öğrenci Kılavuzu. Ankara, 5'ten uyarlanmıştır.

Şekil 2.6’da görüldüğü üzere Tanner ve Tanner modelinin merkezinde program felsefesi yer almaktadır. Amaçlar; felsefe, konular, öğretim yöntemi ve organizasyon aşamalarıyla karşılıklı etkileşim hâlinindedir. Amaçlar, konular, öğretim yöntemi ve organizasyon, değerlendirme aşamaları birbirinden etkilenmektedir. Felsefe, amaç ve değerlendirmeye karşılıklı etkileşim hâlinindedir.

2.2.6. Saylor, Alexander & Lewis Modeli

Erişen (1997)’e göre bu modelde, toplumun istekleri, ihtiyaçları, coğrafi farklılıkları ve program geliştirme uzmanlarının programın felsefesine dair görüşleri temele alınmıştır. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli, program geliştirme sürecini sistematik bir süreç olarak değerlendirmektedir. Program geliştirme sürecinde ilk adım genel ve özel amaçların belirlenmesidir. Ornstein ve Hunkins (1988, 196), Saylor, Alexander & Lewis modelinin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:



Şekil 2.7: Program Geliştirmede Saylor, Alexander & Lewis Modeli

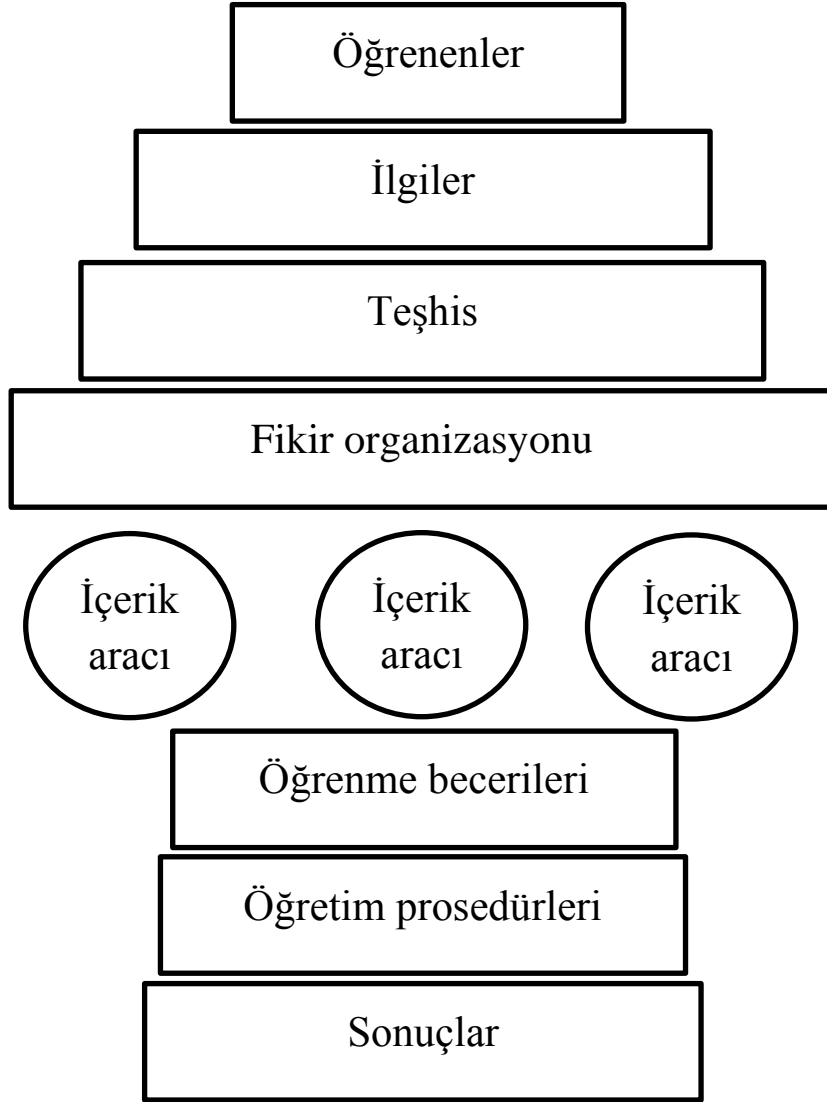
Ornstein, A., Hunkins, P. 2009. **Curriculum Evaluation. Curriculum: Foundations, Principles.** (3rd). Boston: Allyn and Bacon, 196’den uyarlanmıştır.

2.2.7. Weinstein ve Fantini Modeli

Weinstein ve Fantini modeli program geliştirme sürecinde sosyolojik ve psikolojik faktörleri dikkate almaktadır. Eğitim programının psikolojik yapısının duyuşsal sorunları ortadan kaldırdırabileceğini savunur. Lunenburg (2011)’e göre Weinstein ve

Fantini modeli, insancıl bir modeldir. Model, tümdengelim anlayışı nedeniyle davranışsal ve idari yaklaşıma benzetilir fakat Weinstein ve Fantini'nin geliştirdiği modelde tümdengelim anlayışı yalnızca bilgi ve beceriyi güvence altına almak için kullanılmaktadır. n organize edici şemalar, yalnızca geleneksel içerikten ilgili ağdaş içeriğe yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Lunenbergl, 2011).

Lunenbergl (2011, 5), modelin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:



şekil 2.8: Weinstein ve Fantini Modeli

Lunenbergl, F. C. 2011b. **Curriculum Development: Inductive Models.** Schooling. National Open University of Nigeria, Abuja, 5'ten uyarlanmıştır.

Weinstein ve Fantini modelinin ilk adımı, öğrencilerin yaşlarının, sınıf seviyelerinin, ortak kültürel değerlerinin ve etnik yapılarının belirlenmesidir. Bu modelde ortak özelliklere sahip öğrenciler grup hâlinde eğitim görür. Bu nedenle ortak özellikler ve

ilgi alanları program geliştirme sürecinin ön koşuludur. Üçüncü aşamada, bireysel problemler teşhis edilerek sınıflandırılır. Bu aşamada öğrenci endişeleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre öğrenme yaşantıları belirlenir. Fikirlerin organize edilmesi aşamasında tema ve konuya karar verilir. İçerik aracı aşaması, sosyal bağlam, yaşam tecrübeleri ve duygulardan oluşmaktadır. Öğrenme becerileri aşaması, üst biliş, öz farkındalık, empati ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasını amaçlar. Öğrenme prosedürleri aşamasında, ortak öğrenme stratejileri belirlenir. Öğretim, belirlenen öğrenme stillerine göre gerçekleştirilir. Sonuç aşaması, yalnızca bilişsel becerilerin ne kadarının kazandırıldığı ile ilgilenmez. Weinstein ve Fantini'nin geliştirdiği insancıl program geliştirme modeli, tümdengelim anlayışıyla oluşturulmuş bir model olmasına rağmen duyuşsal çıktılarında program geliştirme sürecinin bir parçası olduğunu savunmaktadır. Weinstein ve Fantini program geliştirme modeli sürecinde yapılan düzenleme ve geliştirme, bilişsel ve duyuşsal çıktıların birlikte değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmektedir (Lunenburg, 2011, 5-6).

2.2.8. Davies Modeli

Davies'e göre eğitimin amacı insanların doğru meslek kollarına yönlendirilebilmesini sağlamaktır. Modelin hedef ve içerik öğeleri, mesleklerin beceri profilleri çıkarılarak belirlenir. İş ve görev analizi verileri ışığında öğrencilerin eğitim ihtiyaçları belirlenir. İş ve görev analizi sonuçları, bireylerin sahip oldukları duygu, düşünce ve tutumlardan önce gelir. Sistem, bireye uygun olan meslek kolunu ve bu mesleğin eğitimine dair öğretim programını birey adına belirler (Erişen, 1997).

Davies modeli, sistemin tümünün analiz edilmesiyle başlar. İkinci aşama olarak iş ve görev analiz edilir. Mesleğe yönlendirilecek bireyin sahip olması gereken bilgi ve beceriler açık ve anlaşılır bir biçimde listelenir. Oluşturulan meslek beceri profilleri öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleriyle karşılaştırılır. Öğrencinin ihtiyacı belirlendikten sonra becerileri öğrenciye kazandırabilecek amaçlar saptanır. Davies modeli, öğrenciye uygun meslek profiline ait becerileri kazandırabilmek için öğretim stratejilerinden yararlanır. Model, değerlendirme ölçütleri esas alınarak test edilir. Sistem değerlendirmesinin ardından program uygulaması yapılır. Program, sürekli izlenerek aksayan aşamaları tespit edilir. Tespit edilen olumsuzluklar programın tüm öğelerinin yeniden incelenmesiyle düzenlenir (Sezgin, 1994, 24).

2.2.9. MEB Modeli

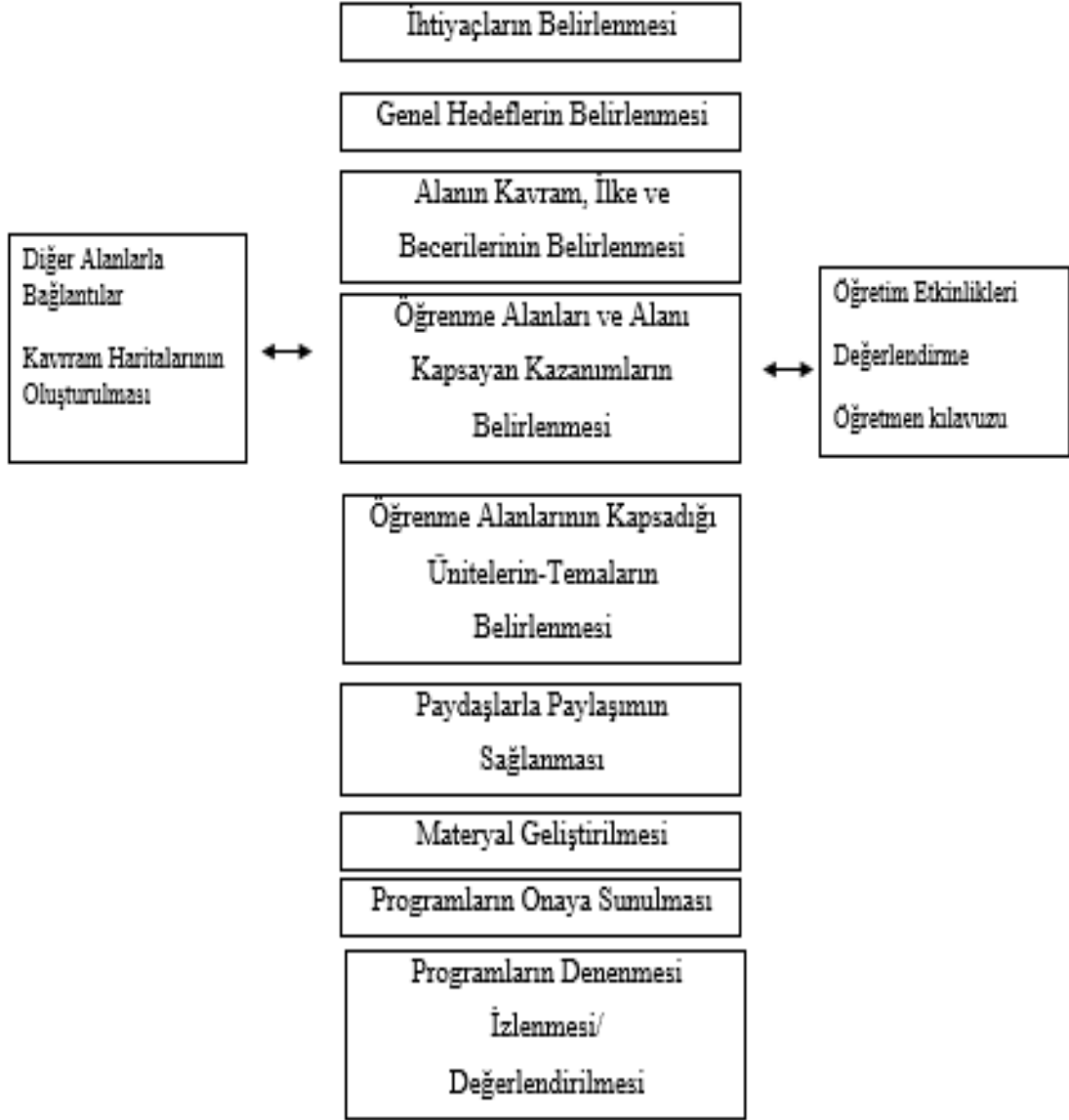
Ülkemizde cumhuriyetin ilanı ile eğitim anlayışında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerin eğitim ve öğretime aktarılabilmesi için program geliştirme çalışmalarına başlanılmıştır. Program geliştirmenin sistemli ilk çalışmaları Özcan Demirel yönetiminde Özgen ve Gönentürk (1988) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Türkiye’deki program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınarak “Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Özgen ve Gönentürk (1988) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’deki program geliştirme uzmanları, programın temel öğelerinin amaçlar, muhteva, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme unsurlarından oluştuğu fikrinde hemfikir olmuştur. Araştırmacıların %89,2’si hedeflerin istendik davranışlara dönüştürülmesini, %81,1’inin hedeflerin içerik ile iki boyutlu bir matriks üzerinde incelenmesini savunmuştur. Öğrenme – öğretme sürecinin merkezinde öğrencilerin bulunması yönünde ortak fikir belirten araştırmacılar, öğrenme – öğretme sürecinin “pekiştirme, ipucu, dönüt – düzeltme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazırbulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri, araç – gereç, zamanlama” unsurlarından meydana geldiğini ifade etmiştir. Değerlendirmenin, öğretimin her sürecinde etkin olarak yapılmasını savunan araştırmacılar, ürün ve süreç değerlendirmenin birlikte uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacıların bu görüşlerine bakıldığında Türkiye’deki program geliştirme uzmanlarının Taba – Tyler modelinden etkilendiği görülmektedir (Demirel, 2020).

Günümüze Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından, 2004 yılında 2563 sayılı Tebliğler Dergisi aracılığıyla yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme modeli, genel itibariyle Tyler modeliyle benzerlik göstermektedir fakat MEB program geliştirme modeli, amaçların belirlenmesi ile değil, ihtiyaçların belirlenmesi ile başlamaktadır. Bunun yanı sıra MEB program geliştirme modeli, diğer programlardan farklı olarak hedef yerine kazanımlara, içerik yerine öğrenme alanlarına yoğunlaşmıştır.

2004 yılında benimsenen Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme modeli, genel amaçlardan becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir sırayla oluşturulmuştur. Model içeriğinin, ara disiplinler ile (vatandaşlık ve insan hakları, rehberlik ve psikolojik danışma, afetten korunma, güvenli yaşam, kariyer bilinci oluşturma,

girişimcilik vb.) etkileşim içinde uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Demirel, 2020, 73-74).

Demirel (2020, 74)'e göre, MEB modelinin aşamaları şu şekildedir:



Şekil 2.9: MEB Program Geliştirme Modeli

Demirel, Ö. 2020. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi, 74.

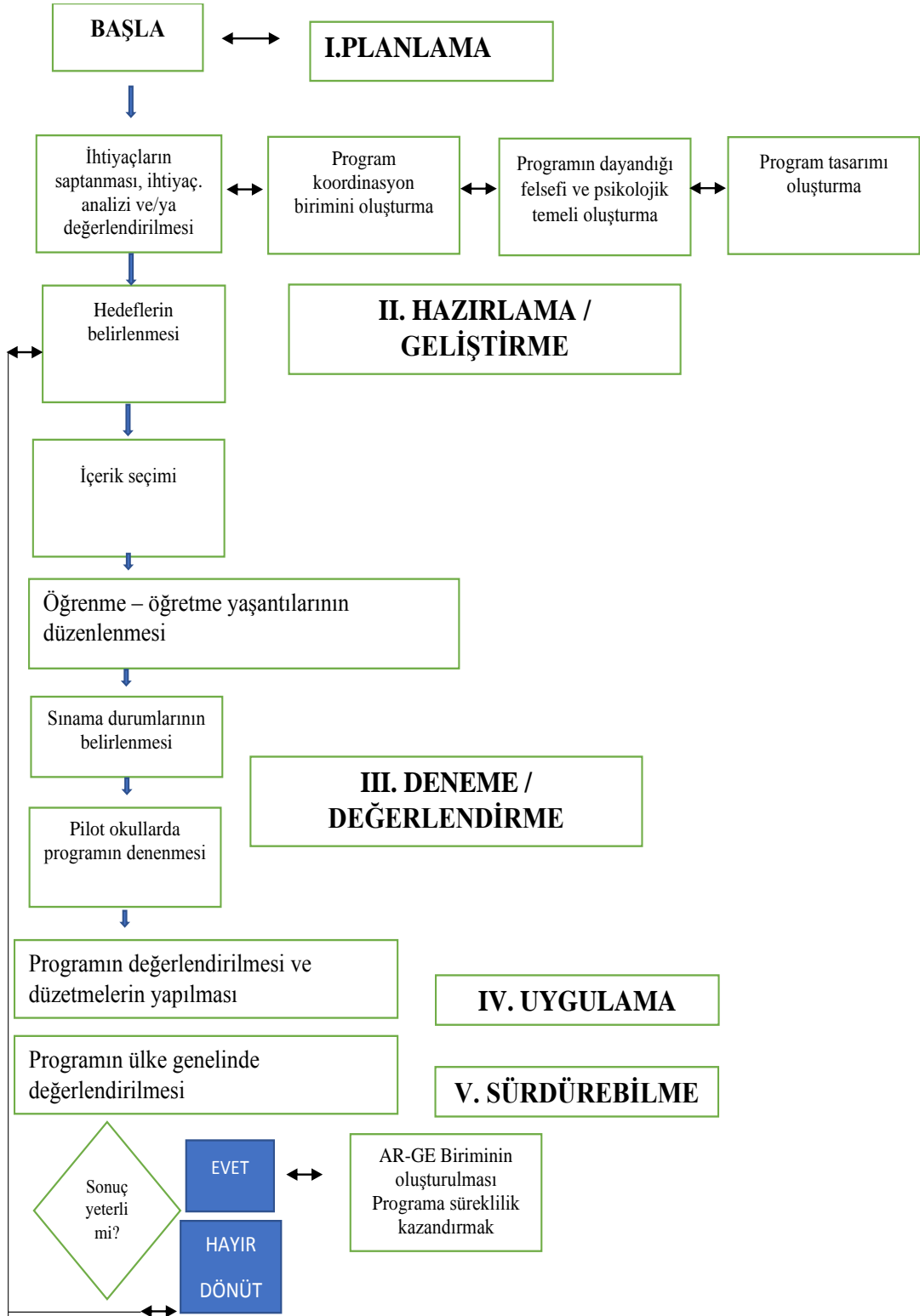
2.2.10. Demirel Modeli

Demirel (1992, 38) tarafından öğretmen eğitimi programlarından faydalanılarak hazırlanan Demirel Modeli (DEPGEM), aşamaları bakımından Taba – Tyler modeliyle benzerlik göstermektedir. Modelin aşamaları incelendiğinde, mevcut

sonuçlara göre önceki aşamalara dönüş yapıldığı görülmektedir. Bu durum DEPGEM modelinin doğrusal bir model değil, dinamik bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel, 2020, 75).

DEPGEM modeli, beş bölüm ve on beş işlem aşamasından meydana gelir. DEPGEM modelinin ilk aşaması program geliştirme çalışmalarının tasarlanmasıdır. Bu aşamada, program geliştirme sürecinin yürütülebilmesi için üç grubun oluşturulması önerilir: karar – koordinasyon grubu, çalışma grubu, danışma grubu. Modelin ikinci aşaması, ülkenin uzak ve genel hedefleriyle ve bilimsel yapısıyla tutarlı politik ve felsefi temelini hazırlanmasıdır. Bu aşamada ihtiyaç analizinin yapılması ve öğrenme kuramlarına karar verilmesi önerilir.

Modelin ikinci bölümü hazırlama ve geliştirmedir. Bu bölümde hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi, öğrenme ve öğretme yaşantılarının düzenlenmesi ve sınav durumlarının belirlenmesi aşamaları bulunur. Demirel (2020, 75)'e göre bu bölümde hedefler belirlenirken ihtiyaç analizi verilerinin değerlendirilmesine, kazanım ve yeterliliğin disipline özgü ve işlevsel olmasına dikkat edilmelidir. İçeriğin seçimi aşamasında, benimsenecek öğrenme yaklaşımı belirtilmelidir. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi aşamasında, öğretim ortamının zengin uyarıcılarla desteklenmesine ve uygun strateji, yöntem, teknik seçimine dikkat edilmelidir. Sınav durumlarının belirlenmesi aşamasında, hedef, içerik ve öğrenme yaşantılarına uygun değerlendirme ölçütleri belirlenmeli, değerlendirme esnasında alternatif ölçme araçlarından yararlanılmalıdır. Modelin üçüncü bölümü deneme ve değerlendirmedir. Program, pilot okullarda denenerek, uygulama sonuçlarına göre düzenlenir. Modelin dördüncü ve beşinci bölümü uygulama ve sürdürülebilirlik. Bu bölümlerde program ülke genelinde uygulanarak sonucun yeterli olup olmadığına bakılır. Sonuç yeterliyse AR-GE birimi oluşturulur; programa süreklilik kazandırma çalışmaları yapılır. Sonuç yeterli değilse hazırlama ve geliştirme bölümüne geri dönülerek program geliştirme sürecinde aynı bölüm ve aşamalar takip edilir. Demirel (2020, 76)'e göre DEPGEM modeli şu şekildedir:



Şekil 2.10: Demirel'in "Eğitimde Program Geliştirme" Modeli

Demirel, Ö. 2020. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi, 76'dan uyarlanmıştır.

2.2.11. Yetişek Modeli

Yetişek modeli program geliştirme sürecinin birinci aşaması hedeflerin belirlenmesidir. Bu modele göre programın hedefleri belirlenirken uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler birlikte tasarlanmalıdır. Uzak hedefler, devletin eğitim felsefesini, eğitim anlayışını, eğitim sisteminin yetiştirmek istediği ideal insan tipini tanımlamak için belirlenir. Genel hedefler, ulaşılması zaman alan uzak hedefleri uygulanabilir kılmak için belirlenir. Bu hedefler, uzak hedeflere göre daha net ve somuttur. Genel hedefler, her eğitim seviyesi için ayrı olarak tanımlanır. Özel hedefler, bir disiplin alanında, ders düzeyinde kazandırılması gereken hedeflerdir. Konular dersin hedeflerini, dersin hedefleri okulun hedeflerini, okulun hedefleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedeflerini oluşturur (Ertürk, 2013).

Yetişek modelinin ikinci aşaması belirlenen hedeflerin davranışlara dönüştürülmesidir. Bunun için hedeflerle tutarlı ve gerçek yaşamla uyumlu öğrenme yaşantıları belirlenmelidir. Eğitim ve öğrenme yaşantıları hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve kaynaşıklık ilkelerine uygun olmalıdır.

Hedefe görelilik ilkesi, öğrenme yaşantılarının amaca hizmet etme durumudur. Öğrenciye görelilik ilkesi, öğrenme yaşantılarının öğrenci için ulaşılabilir olmasıdır. Eğitim yaşantılarının öğrenciye görelilik ilkesine uygun olabilmesi için öğrencinin ilgisi, ihtiyacı ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Ekonomiklik ilkesi, en az maddiyatla ve en az zamanla en etkili öğretim yaşantısının gerçekleşmesidir. Kaynaşıklık ilkesi, öğrenenin, öğrendiğini aktarabilir ve tekrarlayabilir olmasıdır. Kaynaşıklık, uyarıcı – tepki bağı ile değil, aşamalı, sistemli ve anlamlı bir biçimde olmalıdır. Ertürk (2013)'e göre yetişek modelin öğeleri; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedef ögesi, konu alanı, birey, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi kaynaklarından oluşur. Öğrenme yaşantıları ögesi, hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve kaynaşıklık kaynaklarından oluşur. Değerlendirme ögesi, yetişek tasarısı, ortam, başarı, erişim, öğrenme ve ürün kaynaklarından oluşur. Yetişek modelinin son aşaması değerlendirmedir. Değerlendirme aşaması için yapılacak gözlemlerde gözlem formları ve kontrol listeleri kullanılabilir. Değerlendirme aşamasında, istendik davranışlarla, gerçekleşen davranışlar karşılaştırılarak hedeflerin gerçekleşme durumu sorgulanmalıdır.

2.2.12. Varış Modeli

Varış modelinde program geliştirme sürecinin ilk aşaması amaçların kararlaştırılmasıdır. Program geliştirmeyi sistematik bir süreç olarak gören Fatma Varış, program geliştirme sürecine başlarken eğitim kurumunun amaçlarının nasıl tayin edileceğinin belirlenmesi gerektiğini savunur. Program geliştirme sürecinde, eğitim kurumunun, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirilebilir nitelikte hedefler seçilmelidir. Amaçlar saptanırken yalnızca toplumsal fayda gözetilmemeli, bireysel fayda da göz önünde bulundurulmalıdır. Amaçlar, birbirleriyle tutarlı, programın felsefesiyle uyumlu olmalıdır. Program geliştirme sürecinin ikinci aşaması içeriğin ve faaliyetlerin kararlaştırılmasıdır. İçerik, hedeflerin davranışlara dönüşebilmesi için kullanılan kaynaklardan meydana gelir. İçerik ve faaliyetler, ezberlenmesi gereken ansiklopedik bilgilerden değil, anlamlı ve işlevsel bilgilerden oluşmalıdır. İçerik oluşturulurken bilimsel araştırmalar, toplumsal ve bireysel faydalar, ülkenin gelişmesini sağlayacak bilgi ve donanımlar dikkate alınmalıdır. İçerik ve faaliyetler belirlenirken hedef kitlenin gelişimsel özellikleri, içeriğin öğrencilere ulaşılabilirliği, öğrencin ilgi ve ihtiyacı dikkate alınmalıdır (Varış, 1994). Program geliştirme sürecinin son aşaması değerlendirmedir. Değerlendirme yapılırken öğretim materyallerinin ne derece etkili olduğu, eğitim kurumlarının ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığı, eğitim kurumunun çevresel ihtiyaçların ne kadarını karşıladığı göz önünde bulundurulmalıdır.

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Çalışmaları

Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları yüzyıllardır önemini koruyarak sürmektedir. Ungan (2006, 223)'a göre Türk dilinin yabancılara öğretimi çalışmaları, Kaşgarlı Mahmud'un Türkçenin Arapça ve diğer diller kadar zengin bir dil olduğunu ispat etmek amacıyla yazdığı Divanü Lügati't Türk kitabıyla başlamıştır. Divanü Lügati't Türk kitabı, Türk dilinin ansiklopedik bir sözlüğü olmasının yanında, sistemli ve disiplinli bir dil öğretimi kitabı olma özelliği taşır. Onan (2003, 436-442)'a göre Divanü Lügati't Türk'ü bir yabancı dil öğretimi kitabı yapan özellikler şunlardır: eserin; ansiklopedik bir sözlük niteliği taşıması, öğretimde tümevarım yönteminin kullanılmış olması, eserin dil bilimsel bir yaklaşımla yazılması ve iki dillilik kavramına dikkat çekmesi.

Kaşgarlı Mahmud'un Türk dünyasını adım adım gezerek yaptığı derlemeler sonucunda yazdığı Divanü Lügati't Türk, Türklerin yaşadığı yerlerin adlarını, kullandığı damgaları, Türk boylarının kullandığı ağızları, atasözlerini, şiirleri içerisinde barındırmaktadır. Adıgüzel ve Barın (2016, 24)'a göre Divanü Lügati't Türk'ün hedefi her ne kadar Araplara Türkçe öğretmek olarak bilirse de eserin hedefleri arasında Türkçenin Arap dilinden daha üstün bir dil olduğunu ispatlamak ve Türklerin yüce bir millet olduğunu ortaya koymak vardır.

11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divanü Lügati't Türk eseri ile başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları günümüzde daha sistemli bir durumda devam etmektedir. Son yıllarda Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları altın çağını yaşamaktadır. Bu durumun birçok sebebi vardır. Türkiye'nin son yıllarda yaşanan siyasî, ekonomik ve kültürel gelişimi ile uluslararası ilişkilerinin güçlenmesi, dünyanın birçok ülkesindeki öğrencilerin Türkiye'de yükseköğrenim eğitimi almak istemesi, Türkçe öğretim merkezlerindeki dil yeterlilik belgelerinin uluslararası geçerliliğinin olması, Türkiye'nin savaş sahalarındaki göçmenleri misafir etmek amacıyla göç kapılarını açık tutması, Türk dizi ve müziklerinin farklı coğrafyalarda ilgi ile takip edilmesi bu sebeplerden bazılarıdır.

Yukarıda bahsedilen birçok gelişme ve sebep nedeniyle gelecek yıllarda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı sürecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının nitelikli ve başarılı sonuçlar verebilmesi, dil öğretimi faaliyetlerinin sistemli ve planlı bir biçimde gerçekleştirilebilmesine bağlıdır. Program geliştirme öğelerine uygun öğretim programlarının hazırlanması amacıyla son yıllarda birçok yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı çalışmaları yapılmıştır. Bu bölümde Türkiye'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı çalışmaları tanıtılarak programların hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri analiz edilmiştir.

Çalışmada şu öğretim programları incelenmiştir: Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında hazırlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Öğretim Programı, Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Öğretim Programı ve Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Öğretim Programı.

2.3.1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı

2.3.1.1. Program Hazırlama Süreci

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), 2015 yılında bir proje kapsamında, literatürde uluslararası program geliştirme ilkelerine uygun bir program bulunmamasını gerekçe göstererek Yabancılara Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ismiyle bir program hazırlamıştır. Bu program, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi bünyesinde oluşturulan program geliştirme çalışma grubu tarafından bir yıldan kısa bir sürede hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programı, alanda uygulama yapan öğretmenlerin, uzmanların ve akademisyenlerin hizmetine sunulmuştur.

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) standartlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Başvuru metninde yer alan beceri düzeyleri, dil yeterlilik alanları, hedefler, ölçme - değerlendirme ve öğretmen eğitimi anlayışı öğretim programının çerçevesini oluşturmaktadır. Öğretim programının Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) standartlarına uygun olarak yazılması ile programın uluslararası geçerliliğini ve tanınırlığını artırmak amaçlanmıştır.

Öğretim programı çalışmalarına 2015 yılının şubat ayında, öğretim programı hazırlık ekibinin oluşturulmasıyla başlanmıştır. Şubat ayı içerisinde yapılan ihtiyaç analizinin ardından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni incelenerek “dil betimleyicileri” oluşturulmuştur. Mart ayında A1 – A2 – B1, Nisan ayında B2 – C1 – C2 dil düzeylerine yönelik dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları oluşturulmuştur. Mayıs ayında dil becerilerine yönelik olarak oluşturulan kazanımların Bologna sürecine uygunluğu, bilimsel geçerliliği ve ölçme – değerlendirme anlayışı değerlendirilmiştir. Haziran ayı içerisinde TÖMER’in öğretim görevlileri ile bir çalıştay düzenlenmiş, bu çalıştayda eğitimciler tarafından yapılan öneri ve eleştiriler değerlendirilmiştir.

Temmuz ayı içerisinde hedef ögesine uygun olarak kritik kazanımlar belirlenmiş, kazanımlara uygun etkinlik ve soru örnekleri hazırlanmıştır. Hazırlanan programın, program geliştirme ilkelerine uygunluğu değerlendirilerek kazanımlara uygun ölçme araçlarının hazırlanmasına başlanmıştır. Ağustos ayında etkinlik, soru ve örneklerin

oluşturulma süreci tamamlanarak güncen öğretim programı program geliştirme komisyonunun görüşüne sunulmuştur. Eylül ve ekim aylarında ölçme ve değerlendirme içeriği tamamlanmış, program geliştirme öğeleri ile birleştirilmiştir. Oluşturulan program, ilgili alan uzmanları tarafından kontrol edilerek son şeklini almıştır (AÜ, 2015, 11).

2.3.1.2. Programın Genel Yapısı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Taba – Tyler ve Demirel program geliştirme modellerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Program, beş bölüm ve on beş basamaktan oluşmaktadır.

Birinci bölümde program geliştirmenin planlanabilmesi amacıyla program çalışma ve program inceleme grupları oluşturulmuştur. Bu bölümde ihtiyaç analizi yapılmış, yararlanılacak öğrenme kuramlarına karar verilmiştir. İkinci bölümde programın amaçları ve istendik davranışları, içeriği, öğrenme – öğretme süreci ve ölçme – değerlendirme boyutu belirlenmiştir. Bu bölümde ihtiyaç analizinden alınan dönütler ışığında hedefler belirlenmiş, dil becerilerine yönelik kazanımlar hazırlanmıştır. İçeriğin seçiminde beceri temelli, sarmal, tematik ve işlevsel bir anlayış benimsenmiştir. Öğrenme – öğretme sürecinin belirlenmesinde zengin ortam sağlayıcı teknolojik gelişmelerden ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun strateji, yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır (AÜ, 2015, 12-13).

Öğretim programının ölçme - değerlendirme ögesi diğer program öğeleri ile tutarlı bir biçimde hazırlanmıştır. Bu öge, hedef kazanımlara doğrudan hizmet etmektedir. Bu süreçte yalnızca geleneksel sınav durumlarına değil, alternatif ölçme araçlarına da yer verilmiştir. Üçüncü bölümde hazırlanan programın pilot uygulaması yapılmış, taslak program değerlendirilmiştir. Dördüncü bölümde programın tüm eğitimcilere tanıtılması kararlaştırılmış, hazırlanan programın Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi başta olma üzere, ihtiyaç duyulan tüm eğitim kurumlarında uygulanması için yaygınlaştırma çalışmaları yapılması önerilmiştir. Beşinci bölümde, programın her türlü gelişme ve dönüt kapsamında geçerliliğini koruyabilmesi adına yapılacak program düzenleme ve geliştirme çalışmalarından sorumlu olan Ankara Üniversitesi TÖMER araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) biriminin sürekli etkin olmasına karar verilmiştir (AÜ, 2015, 12-13).

2.3.1.3. Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın dayandığı felsefi görüş yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık görüşü, bilginin doğruluğunun yanında faydasının da gözetildiği, öğrenenin bilgiyi alırken, bilgiyi yeniden üretmesini hedefleyen öğrenme felsefesi görüşüdür. Bu anlayışa göre birey, öğrenmede etkin rol oynayarak öğrendiklerini zihinsel şemalarına aktarabilmektedir (AÜ, 2015, 13).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, yapılandırmacılık anlayışıyla oluşturulduğu için içerik sarmal programlama yaklaşıma uygun olarak oluşturulmuştur. Öğretim programı, ilerlemecilik ve yapısalcılık yaklaşımlarından da faydalanmıştır. Bunun yanı sıra hazırlanan öğretim programında, birçok öğrenme kuramından ve düşünce becerisinden yararlanılmıştır: iş birliğine dayalı öğrenme, deneysel öğrenme, tam öğrenme ve çoklu zekâ kuramları, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme.

2.3.1.4. Programın Hedefi

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın hedef kazanımları "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" ve "Ankara Üniversitesi TÖMER Avrupa Dil Dosyası" merkeze alınarak hazırlanmıştır. Bu metinler kapsamında program çalışma grubu tarafından Türk dilinin özelliklerine uygun bir kazanım listesi yazılmıştır. Program çalışma grubunun kazanım belirleme çalışmalarından önce disiplin alanına ve uygulamaya yönelik bilgilere hâkim olmaları sağlanmıştır. Programın kazanımları dil düzeylerine göre; Temel (Temel Kullanıcı) A1 – A2, Orta (Bağımsız Kullanıcı) B1 – B2, İleri (Yetkin Kullanıcı) C1 – C2 olarak, dil becerilerine göre; dinleme anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma anlama, yazılı anlatım olarak sınıflandırılmıştır (AÜ, 2015, 15).

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın kazanım dağılım çizelgesi aşağıdadır:

Tablo 2.3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Kazanım Çizelgesi

Dil Becerileri	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı
Dinleme Anlama	13	13	8	17	12	6	69
Sözlü Anlatım	5	5	12	9	9	5	43
Karşılıklı Konuşma	16	14	12	4	7	1	54
Okuma Anlama	19	23	12	12	15	9	90
Yazılı Anlatım	10	9	8	13	9	9	58
Düzeyle Göre Toplam Kazanım Sayısı	63	64	52	55	52	30	316

Ankara Üniversitesi. 2015. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. Ankara, 16.

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere öğretim programında temel düzeyde (A1 ve A2) 127 kazanım, orta düzeyde (B1 ve B2) 107 kazanım, ileri düzeyde (C1 ve C2) 82 kazanım yer almaktadır. Dinleme anlama becerisine yönelik 69 kazanım, sözlü anlatım becerisine yönelik 45 kazanım, karşılıklı konuşma becerisine yönelik 54 kazanım, okuma anlama becerisine yönelik 90 kazanım, Yazılı anlatım becerisine yönelik 58 kazanım bulunmaktadır. Kazanım dağılım çizelgesine bakıldığında en fazla kazanımın okuma anlama becerisine yönelik olduğu görülmektedir.

Dinleme anlama becerisinde; tanışma, selamlaşma, seslerin telaffuzu, yakın çevre alanları, fonetik ve morfem, temel yaşam alanlarına yönelik söz varlığı, hobi ve ilgi alanlarına yönelik iletişim ifadeleri, yakın çevre, temel güncel olaylar, temel etkinlik ve meslekî alan, ana ve yan düşünce, radyo ve televizyon programlarındaki iletişim, değişmeceli anlatımlar (deyim, mecaz, argo), sunum, rapor, konferans, dil değişkeleri vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Sözlü anlatım becerisinde; isim, yaş, adres, telefon numarası, yakın çevre, vurgu, ilgi alanları, görsel öğeler, hayal, hedef, kısa öykü, görüş bildirme, yakın anlamlı

sözcüklerle ifade, düğün, cenaze, mezuniyet töreni gibi etkinlik alanlarına yönelik ifadeler, ikna edici ifade, soyut ifadeler, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, değişmeli dil ögeleri (atasözü, deyim, söz sanatları vb.), ifade yapılandırma vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Karşılıklı konuşma becerisinde; tanışma, selamlaşma, vedalaşma, günlük konuşmalar, jest, mimik, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaya uygun ifadeler (buyurun, affedersiniz, rica ederim), rakam, fiyat, tarih, saat ifadeleri, vurgu ve tonlama, temel etkinlik alanlarına yönelik ifade (otobüs, tren, taksi, market, hastane vb.), davet, özel ve kişisel sohbet, yönerge, yol ve adres tarifi, geleneksel nitelikli konuşma ifadeleri, röportaj, sunum, rapor, konferans vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Okuma anlama becerisinde; kişisel bilgilere ilişkin kavramlar, tanışma, tanıtmaya, yaşam alanlarına ilişkin kavramlar, şaka ifadeleri, sözlük yardımı ile anlaşılacak metinlerdeki anlam, örtük ifadeler, argo, deyim, form doldurma, zaman ifadeleri, kutlama, hobi alanı, ilan, broşür, menü, tabela, levha ifadeleri, hitap, istek, bilgilendirici ve öyküleyici metindeki gerçek ve mecaz anlam, öneri, teşekkür ve ret ifadeleri, sözleşme metinleri, değişmeli dil ifadeleri (benzetme, eğretileme, aktarma vb.), reklam metinleri, hava ve yol durumu, gazete ve dergi, özür ifadeleri vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Yazılı anlatım becerisinde; kişisel bilgiler, yakın çevre ve aile bilgileri içeren formlar, yalın notlar ve iletiler, sosyal medya iletileri, dilekçe, özgeçmiş, gazete, dergi, makale, şiir, deneme, kişi ve mekân betimlemeleri, günlük yaşam kesitlerine yönelik ifadeler, günlük yaşam ve iş yaşamına yönelik paragraf ve diyalog yazımı, duygu ve düşünce ifadeleri, elektronik posta, makale, proje, mektup, basit kurmaca metinleri, rapor, sunu, kompozisyon, kutlama iletileri, selamlaşma, hitap, teşekkür, anı, tecrübe, görüş, eğitim durumu, özel beceri vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

2.3.1.5. Programın İçeriği

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın içeriği, sarmal ve tematik bir içerik düzenleme yaklaşımı ile hazırlanmıştır. Yıldızlar (2018: 3)'a göre sarmal içerik düzenleme yaklaşımı; program içeriğinde yer alan öğrenme alanlarını her sınıf seviyesinde, bilgi ve beceri kapsamı genişletilerek öğretilmesidir. Tematik yaklaşım, farklı disiplin alanlarının belirli konular etrafında bütünleştirilmesidir.

Demirel (2020, 143)'e göre sarmal yaklaşım ile hazırlanan öğretim programına ait içerik ögesi, ardışık sıra ile ilerlemez. Öğretim programı içeriği, daha önceki sınıf seviyelerinde öğrenilmiş konuların kapsamının genişletilmesiyle hazırlanır. Bunun için öncelikle önceki sınıf seviyesinde öğretilen konuların hatırlatılması için kısa bir tekrar yapılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının içerik anlayışı, sarmal programlama yaklaşımı ile paraleldir. Program içeriği, kolaydan zora doğru derinleşen bir yapı ve tema – kazanım tutarlılığı ilişkisinin kurulmasıyla oluşturulmuştur (AÜ, 2015, 65).

2.3.1.6. Programın Eğitim Durumları ve Öğrenme – Öğretme Süreci

Demirel (2020, 151)'e göre eğitim durumları, program geliştirmenin süreç boyutunun nasıl yapılandırılacağına yönelik yapılan çalışmalardan oluşur. Öğretim faaliyetleri sonucunda, istendik davranışların öğrencilere aktarılabilmesi için öğrenci yaşantılarının ve öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine eğitim durumları ve öğrenme – öğretme sürecinde karar verilir. Öğretim ortamındaki eğitim durumlarının zenginleştirilebilmesi ve nitelikli hâle getirilebilmesi için öğretim yöntem ve tekniklere ait bilgi ve beceriye hâkim olmak gerekir.

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda öğrenme ve öğretme yaşantıları etkinlikler yoluyla düzenlenmiştir. Öğretim programının etkinlikleri, belirli bir düzeneğe göre sıralanmıştır: Giriş veya Hazırlık Etkinlikleri, Gelişme Etkinlikleri, Sonuç Etkinlikleri. Etkinlik düzenekleri bireyin öğrenme yaşantılarını düzenleyerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelidir.

Giriş etkinlikleri, bireyin öğretim faaliyetlerinin sonunda kazanacağı istendik davranışlardan haberdar edilmesi ile başlar. Bu etkinlikler ile öğretimden önce hazırlık soruları yanıtlanır. Gelişme etkinlikleri, ön öğrenmelerin ardından bilgi ve becerinin geliştirilmesi için yapılır. Sonuç etkinlikleri, içerik öğretiminin ardından yapılması istenilen etkinliklerdir. Deney, özet çıkarma, gözlem gibi çalışmalar sonuç etkinliği kapsamında yapılır (Demirel, 2020, 151 -152).

2.3.1.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Yıldırım ve Tüfekçioğlu (2016, 373)'na göre dil becerilerinin ölçme boyutu birbirinden ayrı, değerlendirme boyutu ise birleşik olarak gerçekleşmelidir. Dört dil becerisinin ölçme boyutu farklılık göstermektedir. Dinlediğini anlama becerisi,

öğretim faaliyetinden yararlanan bireylerin bir metnin okunmasının veya dinletilmesinin ardından kendilerine dağıtılan kağıtlar üzerinde doğru seçeneği işaretlemek, eşleştirmek, doğruluğunu veya yanlışlığını belirtmek gibi işlemler yapmasıyla, yazma becerisi; öğrencilere verilen bir konu üzerinde kâğıt ve kalem aracılığı ile kompozisyon yazmaları yoluyla ölçülebilmektedir. Konuşma becerisi iki durumda ölçülebilir: sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma. Sözlü anlatım, önceden verilen bir konu hakkında hazırlıklı bir konuşma yapılması ile, karşılıklı konuşma ise sınav anında verilen birkaç konudan birinin öğrenci tarafından seçilmesi ile gerçekleştirilir. Karşılıklı konuşma, bireyin hem ifade becerisinin hem de iletişim kurduğu kişiyi anlama becerisinin değerlendirilmesini mümkün kılar. Okuma becerisi ise, öğrenciye bir metin verilmesi ve bizzat okutulması ile ölçülebilmektedir.

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme anlayışına göre, iletişim becerilerinin tümü birlikte sınanmalıdır. Öğretim programı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin at başı ilerlemesini hedefler. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden herhangi biri, mutlak değerlendirmenin belirlediği seviyede değilse istendik davranışlara ulaşamadığına ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olamadığına karar verilir. Bu durumda dil seviyesine ait verilen öğretim faaliyetlerinin tekrarlanması, öğrenme yaşantılarının tekrar düzenlenmesi gerekir (AÜ, 2015, 136).

Ölçme ve değerlendirme sonuçları, öğretimin niteliği hakkında doğrudan bilgi verir. Öğrencilerin öğretim programında tanımlanan özel ve genel hedeflere ulaşma dereceleri, ölçme ve değerlendirme süreci sonucunda belirlenir. Öğretim programında yapılacak her türlü düzenleme ve geliştirme çalışması, ölçme ve değerlendirme sonuçlarının analiz edilmesiyle yapılır. Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın başarısı, öğretim faaliyetlerini tamamlayan bireylerin başarılarının gerçekçi bir biçimde ölçülüp değerlendirilmesiyle belirlenir (AÜ, 2015, 136).

2.3.2. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

2.3.2.1. Programın Hazırlanma Süreci

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020), Diller İçin Avrupa Ortak Metninde yer alan dil seviyeleri ve dil becerileri kazanımları esas alınarak

hazırlanmıştır. Program, Türkiye Maarif Vakfı tarafından geniş bir program geliştirme grubu oluşturularak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin standartlarını belirlemek ölküsüyle hazırlanmıştır.

Dil öğretim faaliyetlerinin ve ölçme – değerlendirmenin sistemli ve planlı olarak yapılabilmesi için hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020), K-12 düzeyindeki örgün eğitim kademelerine uygun, Türkçe öğretimi müfredatına özgü yapılandırılmıştır. Türkiye Maarif Vakfı öncülüğünde geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020), program geliştirme ve eğitim psikolojisi uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve kurum temsilcilerinin ortak çalışması sonucunda geliştirilmiştir (TMV, 2020, 5-6).

Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, alan uzmanları ve uygulayıcılarının on bir aylık bir çalışmasıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programı ile Türk dilinin uluslararası sahadaki öğretiminin sistemli ve planlı öğretiminin gerçekleştirilmesi, Türk dili ve kültürü kapsamındaki bilgi ve becerilerin güvence altına alınması hedeflenmiştir (TMV, 2020, 7).

Türkiye Cumhuriyeti 10. Kalkınma Planında (2013, 50) yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının dil sorunlarına değinilmiş, yine aynı planda (2013, 45-46), Türkçenin hayatın her alanında etkin ve doğru öğretimine önem verilmesinin millî bilincin gerekliliği olduğu belirtilmiştir. Türkiye Maarif Vakfı, bu gerekçe ve süreçler ışığında Türk dilinin yabancı dil olarak öğretiminde belirli standartlar ve sistemlerin olması gerektiğini savunmuştur. Türkiye Maarif Vakfı, bu gelişmelerin ardından program geliştirme çalışmalarının yapılmasına karar vermiş, Eğitim Programları ve Öğretim Programları birimine bağlı olan Türkçe Öğretimi Koordinatörlüğü içerisinde program geliştirme ekibi oluşturmuştur (TMV, 2020, 11).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı çalışmaları, Türkçe Öğretimi Koordinatörlüğü öncülüğünde, 14 Nisan 2018 tarihinde yapılan Türkçe Öğretimi Müfredat Geliştirme Çalıştayı ile başlamıştır. Bu çalıştayda Türkçe öğretimi alan uzmanları, akademisyenler, kurum temsilcileri tarafından program geliştirme çalışma grubu oluşturulmuş, programın genel amaçları belirlenmiştir. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarına karar verilirken Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkiye Maarif Vakfının hedef ve amaçları merkeze alınmıştır (TMV, 2020, 11).

Programın hazırlanması için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çalışma grupları oluşturulmuş, çalışma grupları eşgüdümlü olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. Öğretim programı çalışma gruplarının eğitim kademelerine göre sınıflandırılması ve örgün eğitime özgü yapılandırılmasıyla K-12 düzeyinde tanımlanan kazanımların müfredata dönüştürülmesi hedeflenmiştir (TMV, 2020, 12).

2.3.2.2. Programın Genel Yapısı

Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı içeriği sarmal programlama yaklaşımına göre geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, önceki kademelerde verilen içerik, kapsamı genişletilerek bir sonraki sınıf kademesinde de işlenmiştir. Program, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki dil seviyelerinin yeterlik tanımlarına göre yapılandırılmıştır.

Tablo 2.4'te Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki dil seviyeleri için yapılan yeterlik tanımlarına yer verilmiştir. Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının kazanımları ve içeriği, bu yeterlik tanımlamaları merkeze alınarak hazırlanmıştır. Konuşma becerisi, sözlü etkileşim ve sözlü üretim alt başlıklarıyla tanımlanan dil becerileri sınıflandırması, iletişimsel dil anlayışına uygun olarak hazırlanmıştır. Dil becerilerine yönelik oluşturulan tema izlenceleri, öğretim programındaki eğitim kademelerine özgü oluşturulmuştur.

Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, öğrencilerin maruz kaldıkları eğitim ve öğretim faaliyetleri sonunda aşağıdaki gelişmeleri göstermelerini amaçlamaktadır:

“Dinleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerisinin geliştirilmesi, sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerisinin geliştirilmesi, Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanması, Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanması ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanması, Türkçe söz varlığını zenginleştirilmesi, Türk kültürünün yanı sıra kendi kültürü ve evrensel değerleri tanınması, Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanınması, hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmesi, disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi, akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır” (TMV, 2020, 24-25).

Maarif Vakfı'nın hazırladığı yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının dayanağı olan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin dil seviyelerine göre yeterlik tanımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.4: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Seviyelere Göre Yeterlik Tanımları

A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştırebilir. Başkalarına, kendileri hakkında sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa onlarla basit yollardan anlaşabilir.
A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (Örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 25.

2.3.2.3. Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları

Türkiye Maarif Vakfının yayımladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanmıştır. Öğretim programının temel yaklaşımı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru metninde önerilen eylem odaklı yaklaşımdır. Eylem odaklı yaklaşım, dil öğretim faaliyetlerinde, öğrenenin merkeze alınması gerektiğini ve öğrenenlerin dili belirli etkinlik alanlarında, iletişimsel etkinlikler yoluyla öğrenebileceğini savunan öğrenme – öğretme yaklaşımıdır (TMV, 2020).

Öğretim programının içeriği sarmal içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Sarmal içerik düzenleme yaklaşımı, içeriğin ilerleyen kademelerde tekrar ve daha

kapsamlı olarak sunulmasını, öğrencilerin içerik ile farklı yaşlarda ve farklı öğretim kademelerinde tekrar karşılaşmasını, içeriğin kapsamının ve zorluğunun öğretim kademeleri ilerledikçe artırılmasını, genel ve özel amaçların becerileri destekler bir biçimde sunulmasını savunur (Dowding, 1993).

Öğretim programı hedef ve içeriği, dönemin ihtiyaçlarını gerçekçi bir biçimde yansıtılabilmek adına 21. yüzyıl becerileri, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve kök değerler temele alınarak yapılandırılmıştır. Programın temel yapısı hem kültüre bağlı hem de yenilikçi bir sentez üzerine kurulmuştur.

Maarif Vakfının hazırladığı öğretim programı, sistemli dil eğitimi için gerekli olan program ve referans kaynaklarını artırmak, eğitim kurumlarında kullanılan ders kitapları ve ölçme tekniklerinde ortak bir kaynak yaratmak hedefiyle hazırlanmıştır. Programın uygulama felsefesinde yöneticilerden ölçme değerlendirme kuruluna kadar her birimin birlikte çalışması inancı bulunmaktadır (TMV, 2020).

2.3.2.4. Programın Hedefi

Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'ndaki hedef davranışların belirlenmesi ve düzenlenmesi sürecinde Diller İçin Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterlilikleri esas alınmıştır: A1-A2: Temel Dil Kullanımı, B1-B2: Bağımsız Dil Kullanımı, C1: Yetkin Dil Kullanımı. C2 seviyesi için; "yaklaşık olarak ana dili kullanımı" tanımı yapılmıştır. Öğretim programının dil becerileri; Dinleme, Sözlü Etkileşim, Sözlü Üretim, Okuma, Yazma başlıklarından oluşur. TMV (2020: 36) tarafından hazırlanan programın kazanım dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.5: Kazanım Dağılım Çizelgesi

Dil Becerileri	A1	A2	B1	B2	C1	Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı
Dinleme	41	55	60	45	45	256
Sözlü Etkileşim	27	44	47	43	38	199
Sözlü Üretim	26	27	46	50	42	191
Okuma	47	60	61	57	51	276
Yazma	43	68	67	64	55	297
Düzelere Göre Toplam Kazanım Sayısı	184	254	281	259	251	1229

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 36.

Tablo 2.5’de görüldüğü üzere Dinleme becerisine yönelik 256, Sözlü Etkileşim becerisine yönelik 199, Okuma becerisine yönelik 276, Yazma becerisine yönelik 297 kazanım mevcuttur. A1 dil düzeyine yönelik 184, A2 dil düzeyine yönelik 254, B1 düzeyine yönelik 281, B2 dil düzeyine yönelik 259, C1 dil düzeyine yönelik 251 kazanım mevcuttur. Beceriler ve dil düzeylerine ait kazanım sayıları arasında nicelik yönünden büyük bir fark olmadığı görülmektedir.

Dinleme becerisinde; selamlaşma, tanışma, yakın çevre, hava durumu, temel ihtiyaçlar, yönerge, tarih, zaman, adres, izin, istek, özür, beden dili, temel ve yan anlamlı ifadeler, ölçü birimleri, seyahat ifadeleri, tebrik, kalıp ifade, davet, taziye, duyuru, reklam, tavsiye, uyarı, talep, onay, kabul, ret, sebep – sonuç, amaç – sonuç, tasarı, görüş, gerekçe, öznel ve nesnel ifade, röportaj, betimleme, tarif, alışveriş, sağlık, güvenlik, telaffuz, yorum, değerlendirme vb. unsurlara yönelik kazanımlar bulunmaktadır.

Sözlü Etkileşim becerisinde; temel iletişim kalıpları, karşılıklı konuşma, teşekkür, temenni, kutlama, yakın çevre, temel diyalog ifadeleri, karşılaştırma, temel sayısal ifadeler, izin, rica, özür, talep, hava durumu, alışveriş, sağlık ve ticaret alanındaki ifadeler, adres tarifi, istek, şikâyet, tahmin, plan, düşünceyi geliştirme yolları, yorum, değerlendirme, problem çözme vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Sözlü Üretim becerisinde; alfabe, yakın çevre, temel soru ve cevap ifadeleri, kalıp ifade, plan, tasarım, tahmin, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ifadeleri, istek, şikâyet, telaffuz, seyahat, kutlama, duygu ve düşünce ifadeleri, süreç ve oluş sırası ifadeleri, tasarı, tahmin, duyuru, gözlem ve izlenim ifadeleri, telaffuz, istek, şikâyet, güncel gelişmeler, konuşma aşamaları, iletişimi başlatma, sürdürbilme ve bitirebilme ifadeleri, dilek, pişmanlık, hayal, betimleme, özetleme, anlaşma, levha ve simge ifadeleri, tercih, teklif, öneri vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Okuma becerisinde; temel kelime ve kalıp ifade, yakın çevre, kişisel bilgi ifadeleri, sık kullanılan atasözü ve deyimler, bağlamdan anlamı tahmin edebilme, tarih, zaman, adres, mektup, elektronik posta, dilekçe, haber metni, bilgilendirici ve öyküleyici metin, broşür, reklam metni, tercih, teklif, tavsiye vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Yazma becerisinde; temel ihtiyaçlara yönelik ifadeler, alfabe, sayı, tarih, zaman, noktalama işaretleri, yazım kuralları, dil bilgisi, mektup, elektronik posta, form, ilan, rapor, afiş, özgeçmiş, dilekçe, talep, izin, istek, rica, grafik ve tablo yorumlama, tercih, plan, hayal, teklif, tavsiye, telefon numarası, adres, temel deyim, atasözü ve bağdaşıklık ifadeleri vb. unsurlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

2.3.2.5. Programın İçeriği

Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı içeriği; okul öncesi dönem, ilköğretim 1.kademe, ilköğretim 2.kademe ve ortaöğretim kademelerine göre yapılandırılmıştır. Öğretim programı içeriği, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan etkinlik alanları kapsamında, eylem odaklı yaklaşım ve sarmal içerik düzenleme yaklaşımı benimsenerek hazırlanmıştır. Öğretim programında yer alan sosyal – kültürel yaklaşım ve iletişimsel içerik, Vygotsky tarafından geliştirilen aracılık (mediation) kavramı dikkate alınarak düzenlenmiştir. TMV (2020, 27) tarafından hazırlanan öğretim programının okul öncesi kademesi içeriği yapısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.6: Okul Öncesi Program Yapısı ve Temalar

TEMA KAPSAMI	36-48 BAŞLANGIÇ 1 TEMALAR	49-60 BAŞLANGIÇ 2 TEMALAR	61-72 BAŞLANGIÇ 3 TEMALAR
Selamlaşma, Tanışma ve Vedalaşma	Merhaba!	Merhaba!	Merhaba!
Sınıf ve Okul	Benim Sınıfım	Oyun Zamanı	Okulu Keşfet!
Aile ve Ev	Benim Ailem	Ailem ve Evim	Güzel Evim
Renkler Şekiller	Renkleri Keşfet!	Yeşil Balon	Şekiller Bul!
Vücudumuz ve Sağlık	Bebeğimin Yüzü	Geçmiş Olsun!	Beş Duyumuz
Giysi ve Mevsimler	Giysilerim	Kırmızı Şapkam	Giysilerim ve Mevsimler
Yiyecekler İçecekler	Mutfakta Ne Var?	Acıktım!	Haydi Pikniğe!
Hayvanlar ve Doğa	Benim Kedim	Ali Baba'nın Çiftliği	Hayvan Dostlarım
Oyuncaklar	Oyuncak Sepetim	Kırmızı Bisikletim	Oyuncak Yapıyorum
Meslekler	Sevdiğim Meslekler	Bizim Mahalle	Meslekleri Keşfet

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 27.

Tablo 2.6'da Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı içeriğinde yer alan okul öncesi kademesine ait tema kapsamı ve temalar yer almaktadır. Öğretim programının okul öncesi kademesi, 3-6 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsar. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçe ile ilk olarak bu dönemde karşılaşılırlar.

Okul öncesi kademesi, öğretim programının başlangıç kademesidir. 36-48, 59-60 ve 61-72 aylık öğrenciler, aynı ana tema kapsamındaki alt temalar ile eğitim görürler. Her yaş aralığı için on tematik izleneciler mevcuttur. İzleneciler; ana tema kapsamındaki alt temalar, kazanımlar, söz varlığı, iletişimsel işlevler ve öğrenme – öğretme süreci etkinlikleri ile yapılandırılmıştır. Öğretim programının her kademesi gibi bu kademe de öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Okul öncesi kademesinin, öğrencilerin Türkçe ile karşılaştıkları ilk öğretim kademesi olması sebebiyle; öğretim faaliyetleri gündelik yaşam alanları, çevre ve temel ihtiyaçlar

merkeze alınarak oluşturulmuştur (TMV, 2020, 27-28). Öğretim programının ilköğretim birinci kademe içerik yapısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.7: İlköğretim I. Kademe (İlkokul) Program Yapısı

7 YAŞ	8 YAŞ	9 YAŞ	10 YAŞ
A1.1	A1.2	A1.3	A1.4
Merhaba!	Okula Merhaba!	Nerelisin?	Okulumuza Hoş geldin
Nasılsın	Haydi Söyle!	Canım Arkadaşım!	Doğum Günün Kutlu Olsun!
Benim Sınıfım	Ben ve Ailem	Bugün Hava Güneşli!	Şehir Gezisi
Lütfen!	Penceremde Bir Kuş	Ne Yapmayı Seviyorsun?	Çizgi Film Kahramanları
Dolapta Ne Var?	Ne Zaman?	Benim Güzel Evim!	Haydi Oynayalım!
Benim Renklerim	Evim Evim!	Harika Bir Gün!	Büyük İcatlar!
Vücudumuz	Acıktım!	Pikniğe Gidiyoruz	Bana Masal Anlat!
Benim Ailem	Oyun Zamanı	O Bir Kahraman!	Yeni Şeyler Öğreniyorum
Benim Elbiselerim	Nereye? Ne ile?	Nasıl Giderim?	Tatil Planım
Oyun Parkım	Bir Günüm	Geçmiş Olsun!	Gezelim Görelim

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 28.

Tablo 2.7’de Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı içeriğinde yer alan ilköğretim birinci kademeyle ait tema kapsamı ve temalar yer almaktadır. Öğretim programı, ilköğretim birinci kademe kapsamındaki öğretim faaliyetleri ile öğrencinin A1 dil düzeyine erişmesini ve temel dil kullanımında yetkin hâle gelebilmesini hedeflemektedir. İlköğretim birinci kademe, ilkokul dönemini kapsamaktadır. Bu kademe, 7, 8, 9 ve 10 yaşındaki öğrencilerin, A1.1, A1.2, A1.3, A1.4 biçiminde yapılandırılmış eğitim - öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu kademe, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin yanı sıra, dil işlevleri, gündelik yaşam alanları, ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınmıştır. İlköğretim birinci kademe, tıpkı okul öncesi kademesi gibi on tematik izlenceden oluşur. Bu kademe, öğrencinin yakın çevresiyle iletişim kurabilmesi ve temel ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilmesine yönelik öğretim faaliyetleri yer alır. TMV (2020, 29) tarafından

hazırlanan öğretim programının ilköğretim ikinci kademe içerik yapısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.8: İlköğretim II. Kademe (Ortaokul) Program Yapısı

11 YAŞ	12 YAŞ	13 YAŞ	14 YAŞ
A1.1	A2.1	A2.2	A2.3
Haydi Tanışalım!	Okula Döndük	Hoş Geldin Arkadaşım	Benim Arkadaşım
Okulum	Bir Planım Var	Kim Kazandı	Bir Günde Dört Mevsim!
Güzel Ailem Güzel Evim	Bir Gün 24 Saat	Astronot Olsam!	Yaşam Alanlarımız
Ne yapıyorsun?	Çarşı Pazar	Doğum Günü Hediyesi	Adım Adım!
Alışveriş Zamanı	Ne Nerede?	Zaman Makinesi	Mesajınız Var
Benim Şehrim	Farklı Bir Şey Yap	Dikkat Dikkat!	İyi Bayramlar
Bugün Hava Çok Sıcak!	Haber Saati	Duygular	Mutfakta Biri mi Var?
Çok Yaşa!	Bir Önerim Var!	İletişim	Sanatın Binbir Hâli
Doğum Günü Hediyesi	Robot Dünyası	Geleceğin Dünyası	Kültürler Arasında
Doğada Hayat	Tatil Başlıyor	Geçmişe Yolculuk: Bir Varmış Bir Yokmuş!	Bir Hayalim Var!

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 29.

Tablo 2.8’de Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı içeriğinde yer alan İlköğretim ikinci kademeye ait tema kapsamı ve temalar yer almaktadır. Öğretim programı, ilköğretim ikinci kademesi öğretim faaliyetleri ile öğrencinin A2 dil düzeyine erişerek temel dil kullanımına hâkim olabilmesini hedeflenmektedir. İlköğretim ikinci kademe, ortaokul dönemini kapsamaktadır. Bu kademe öğretim faaliyetleri, A1 düzeyinin bütüncül bir tekrarın yapılmasıyla başlar. Bu kademe, öğrencilerin gelişimsel özellikleri, genel ve özel amaçları ışığında hazırlanmış on tematik izlenceden oluşur. “Programın İlköğretim II. Kademesinde izlenceler; yaş düzeyleri dikkate alınarak temalar, kazanımlar, söz varlığı, iletişimsel işlevler, bu işlevlerin altında sınıflandırılan dil ifadeleri ve açıklamalar bölümüyle yapılandırılmıştır (TMV, 2020, 28)”

TMV (2020, 30) tarafından hazırlanan öğretim programının ortaöğretim kademesine ait içerik yapısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.9: Ortaöğretim (Lise) Kademesi Program Yapısı

15 YAŞ	... YAŞ	... YAŞ	... YAŞ	... YAŞ	
A1	A2	B1	B1+	B2	C1
Okul Başlıyor!	Tatil Dönüşü	İlk Hafta	Mektup Arkadaşım	Dünyayı Dönüştürenler: Olaylar, Olgular, Kişiler	İletişim
Sınıftayız	Hafta Sonu Planın Ne?	Hayatın İçinden	Birlikte Yaşıyoruz	Mecazların Dünyası Deyimlerin Dili	Eğitim
Ailem ve Evim	Şimdi Haberler	Eğlence Zamanı	Dünyadan Haberler	Anadolu: Bir Açık Hava Müzesi	Sağlık
Ne Yapıyorsun?	Bir Günüm	Afiyet Olsun!	Dünya Bir Sahne	Ne Olmak İstiyorsun? Kariyer Planlaması	Gençlik
Şehir Gezisi	Hayat Birlikte Güzel	Doğada Bir Gün	Büyük Buluşlar Çılgın Mucitler	Türkiye’de Öğrenci Olmak	Göç
Haydi Alışverişe!	Bir Hikâyem Var!	Dostluk Kazansın	Kıyafetlerin Dili Renklerin Dünyası	Geleceğin Dünyası	İklimler Değişiyor!
Bugün Hava Nasıl?	Dedemin Mesleği Bana Göre mi?	Teknolojiyi Okumak	Gizemli Yapılar	Kültürler Arasında	Ekonomi
Geçmiş Olsun!	Akıllı İletişim	Evvel Zaman İçinde	Haydi Gülümse!	Sular Isınıyor	Bilim ve Teknoloji
Davetlisiniz	Spor Yapıyorum Sağlıklı Besleniyorum	Kendini Keşfet!	Bayramınız Kutlu Olsun!	Kitap Kurdu	Kültürlerarasılık
Tatil Planım	Gezi – Yorum	Sanal Dünya Sanal İletişim	Doğayı Keşfediyorum	Notaların Dili	Edebiyat ve Sanat

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 30.

Tablo 2.9’da Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı içeriğinde yer alan Ortaöğretim kademesine ait tema kapsamı ve temalar yer

almaktadır. Ortaöğretim kademesinde, A1, A2, B1, B1+, B2 ve C1 dil seviyelerine yönelik içerik hazırlanmıştır.

Ortaöğretim kademesinde, öğrencilerin öğretim faaliyetleri sonunda B2 seviyesi bağımsız dil kullanımı becerisine erişmelerini hedeflenmektedir. Ortaöğretim kademesi öğretim faaliyetleri, A1 ve A2 dil düzeylerinin tekrar edilmesiyle başlar. Bu kademedeki, yeterli dil yetkinliğine ulaşamamış 15-16 yaş seviyesindeki öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun bütüncül bir tekrar yapısı. Öğretim faaliyetleri, B1, B1+, B2 dil düzeylerine ait temaların işleniş ile devam eder. Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin en az B2 dil seviyesinde dil becerilerine sahip olmaları beklense program içeriğinde, hedef kitlenin ihtiyaçları ve yeterlik seviyelerine uygun tema ve izlencenin hazır bulunması amacıyla C1 dil seviyesine ait on tematik izlence hazırlanmıştır. Bağımsız dil kullanımının eşik düzeyi B1 yeterlik seviyesidir. Ortaöğretim kademesi, B1 dil yeterlik seviyesindeki öğretim faaliyetlerinin hedef kitle tarafından pekiştirilmesi gerekliliğini savunarak bu seviyeyi B1 ve B1+ olarak iki aşamada ele almıştır (TMV, 2020, 230).

2.3.2.6. Programın Eğitim Durumları ve Öğrenme – Öğretme Süreci

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının eğitim durumları sürecindeki etkinlik ve materyaller, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen etkinlik alanları ve sarmallık, ardışıklık yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Öğretim programının öğrenme ve öğretme süreci, kullanımdan kurala bir sıra izlemektedir. Bu nedenle dil bilgisi ile ilgili kuralların iletişim üretimi ve kullanım sıklığı göz önünde bulundurularak çeşitlendirildiği görülmektedir (TMV, 2020, 35).

Programın öğretim ortamları ve materyalleri, hedef kitlenin gelişimsel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğretim faaliyetlerindeki; eğitim ortamının belirlenmesi, masaların ve sıraların yerleşimi, teknolojik araçların belirlenmesi, materyallerin sunumu, öğrenme ortamlarının sınıf ortamındaki yeri gibi birçok unsur, öğretim faaliyetlerinin başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesinde ve hedef kitleye istenilen davranışların kazandırılabilmesinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında kullanılan bazı yöntem ve teknikler şunlardır: Oyun, müzik, hikâye okuma ve anlatma, drama, sanat çalışmaları, rutin etkinlikler, okuma – yazmaya hazırlık çalışmaları. Bunun yanı sıra eğitimcilere öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini diri tutmak adına zengin öğrenme ortamları

oluşturmaları önerilmiştir. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, eğitim ortamının işlevselliği ve zenginliğinin yanı sıra ekonomik ve kullanışlı olması gerektiğini savunmuştur. Bunun için kullanılacak birçok materyal bulunmaktadır; herhangi bir nesne öğretim materyalleri ve teknolojileri alanına hâkim bir eğitimcinin elinde nitelikli bir eğitim materyaline dönüşebilir. Fotoğraflar, kartlar, kuklalar, hikâye panoları, yiyecek ve içecek kutuları, düğme bu materyallerden bazılarıdır (TMV, 2020, 121).

Öğretim programında, dil bilgisinin bir amaç olmadığı, hedef dil becerilerine hâkim olabilme yolunda bir araç olduğu vurgulanmıştır. Dil becerileri ve dil bilgisi birbiriyle bütünlük bir yapıdadır. Bu nedenle öğretim programında, temel dil becerileri ve dil bilgisi yapıları birbirinin üretimini desteleyecek biçimde yer almaktadır. Programın eğitim durumları ve öğrenme – öğretme süreci, dil öğretiminin yalnızca ders içinde yapılan etkinliklerle sınırlı olmaması gerektiğini, öğretimin ders dışı ve sosyal hayatın her aşamasına dair etkinlik ve uygulama çalışmaları ile zenginleştirilmesini savunmuştur. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, hedef kitlenin farklı gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, kaygı düzeylerini ve anlama becerilerini dikkate alarak zengin öğrenme ortamları oluşturmuş, farklı teknolojik gelişmelerden ve öğrenme ve öğretme yaklaşımlardan faydalanmıştır (TMV, 2020, 35).

2.3.2.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temelinde üç amacı vardır: hazırbulunuşluk ve giriş davranışların tespiti, kazandırılması amaçlanan tüm istendik davranışların sınanması ve geri bildirim sağlanması. Program, tüm program geliştirme öğelerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini, ölçme – değerlendirmenin katı ve kısıtlayıcı değil, duruma ve koşula göre esneklik gösterebilen bir yapısının olmasını, programın kazanımlarının tamamının ölçme ve değerlendirme sürecinde yer almasını ve kapsam geçerliliğinin yüksek olmasını, değerlendirme esnasında yararlanılan ölçütün kararlı olmasını, çok odaklı değerlendirme (öğretmen, öz değerlendirme, akran vb.) yapılmasını savunmaktadır. Program öğeleri, yalnızca ürün odaklı geleneksel ölçme araçlarıyla değil, ürünün ve sürecin birlikte değerlendirilebildiği alternatif ölçme araçları kullanılarak sınanmalıdır. Bu süreçte öz değerlendirme, akran değerlendirme, ürün dosyası, portfolyo gibi çağdaş ölçme araçlarından da yararlanılmalıdır (TMV,

2020, 32). TMV (2020, 33) tarafından her dil becerisi için ayrı ölçme ve değerlendirme teknikleri önerilmiştir:

Tablo 2.10: Dil Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler

Dil Becerileri	Ölçme Teknikleri	Ölçme İçin Uygulama Önerileri
KONUŞMA	Drama etkinlikleri, tartışma, grup veya ikili çalışmalar, resmi tasvir etme, belirli durumlarda kısa cevaplar verme, bilgi paylaşım temelli konuşma, görüş paylaşım temelli konuşma etkinlikleri, bir olayı başkalarına aktarma, kısa sözel sunumlar yapma, görsel/şekil/tablolara üzerine konuşma etkinlikleri, öğrenci ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği, gözlem formları, açık uçlu sorular, dereceleme ölçekleri.	1.Öğrencilerin konuşma performanslarını sağlıklı bir biçimde ölçmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılabilir. 2.Değerlendirme ortamının öğrencilerin üretimsel dil becerilerini kullanmalarına imkân tanıyacak şekilde oluşturulması önem arz etmektedir. 3.Öğrencilerin akran ve öz değerlendirme konularında desteklenmeleri gerekmektedir.
DİNLEME	Öğrencilerin dinledikleri metinle resimleri eşleştirme etkinlikleri, sesleri ayırt etme, metinlerdeki kişilerin amaç ve iletişim niyetlerini anlayabilme, dinle ve bir eylemi tamamlama türü etkinlikler (Dinle ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlışla belirle/ işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru/ yanlış etkinlikleri, detayları ayırt edebilme türü, ayrıntıları fark etme, soru ve cevap etkinlikleri.	1.Tümden gelim ve tüme varım etkinliklerinin planlanması gereklidir. 2.Seslerin farkına varılmasına yönelik etkinlikler (vurgu, tonlama, dilbilgisi yapılarının anlam çeşitliliği) yürütülebilir. 3.Anlam temelli etkinliklerin (geçmiş bilgilerin çağırılması, bütünsel anlamı kavrama, metnin yorumlanması) oluşturulması beklenmektedir.
OKUMA	Öğrencilerin okudukları metindeki bilgileri/ görselleri eşleştirme, metinlerdeki kişilerin niyetlerini anlayabilme, başlık bulma, ana fikri belirleme, ayrıntıları anlama, tamamlama türü etkinlikler (Oku ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlışla belirle/ işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru/ yanlış etkinlikleri, ayrıntıları fark etme, ima edilen bilgileri anlayabilme, metnin dil bilimsel boyutlarını fark etme, soru ve cevap etkinlikleri, metindeki bilgileri tablo/şekil/ listede bulma etkinlikleri.	1.Tümden gelim ve tüme varım etkinliklerinin planlanması gereklidir. 2.Kelimelerin eklerinin farkına varılmasına yönelik etkinlikler (eş dizim temelli etkinlikler, temel dilbilgisi etkinlikleri, dil bilgisi yapılarının anlam çeşitliliği) yürütülebilir. 3.Anlam temelli etkinliklerin (geçmiş bilgilerin çağırılması, bütünsel anlamı kavrama, metnin yorumlanması) oluşturulması beklenmektedir
YAZMA	Görsel/video/resmi tasvir etme etkinlikleri, çeşitli formları doldurma (otele giriş işlemleri, iş başvuru formu doldurma, vb.), not alma, yazma planı oluşturma etkinlikleri, liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacak işlerin listesini hazırlama), tabloya göre metin oluşturma, yeniden yazma etkinlikleri, kısa notlar alma, cevaplar hazırlama, paragraf/deneme/eposta/günlük notlar oluşturma, giriş cümlesi	1. Öğrencilerin yazma performanslarını sağlıklı bir biçimde ölçmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılabilir. 2. Üretilen metnin “ne” olduğu (metin türü), “kime” yazıldığı (metni kim okuyacak) ve “neden” yazıldığı (metnin amacının ne olduğu) düşünülerek yazma etkinlikleri oluşturulabilir.

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul: TMV Yayınları, 33.

Tablo 2.10’da görüldüğü üzere Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’nda dört temel dil becerisine yönelik çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri önerilmiştir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik olarak önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri, yalnızca öğretmen ve ürün odaklı değil, öğrencilerin de değerlendirmeye katıldığı, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği çağdaş ölçme teknikleridir.

2.3.3. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürürlüğe konulan Yaygın Eğitim Kurumları Yabancı Diller A1 Seviyesi Çerçeve Kurs Programı ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi standartları esas alınarak hazırlanmıştır.

2.3.3.1. Programın Hazırlanma Süreci

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretim programları, her seviye için ayrı olarak hazırlanmış bir kurs programı görünümündedir. Hazırlanan öğretim programlarının sınıflaması şu şekildedir: Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı, Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı, Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı, Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı, Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı, Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı, Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı, Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı, Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı. Hazırlanan öğretim programlarının öğretim yaklaşımı ve öğrenme – öğretme süreçleri birbiri ile oldukça benzerdir. Yukarıda bahsedilen öğretim programı sistemiyle hazırlanmış kurs programları, sarmal bir yaklaşım ile birbirini kapsadığı için öğretim programları şu üç kurs programı temelinde incelenmiştir: Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı, Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı, Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı. İncelenmiş olan öğretim programlarının tümü Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun’un, 2. maddesi hükmü gereğince Bakanlar Kurulu

kararıyla hazırlanmıştır. Öğretim programlarının tümü Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesinde belirtilen temel ve bağımsız dil kullanıcısı tanımları dikkate alınarak 2017 yılında yayımlanarak yaygın ve örgün eğitim kurumlarının hizmetine sunulmuştur (MEB, 2017).

2.3.3.2. Programın Genel Yapısı

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretim programları, seviyelere göre farklı kurs programlarına ayrılmıştır. A1, A2 ve B1 kurs programları için ayrı kurs seviyesi tanımlamaları yapılmıştır. MEB (2017) tarafından A1 seviyesi için şu tanım yapılmıştır:

“Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştırebilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.”

MEB (2017) tarafından A2 seviyesi için şu tanım yapılmıştır:

“Temel kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş gibi doğrudan öncelik alanlarıyla ilgili cümleleri ve sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde, bilindik ve alışlagelmiş konular üzerinde iletişim kurabilir. Kendi öz geçmiş ve yakın çevresini basit bir şekilde betimleyebilir, temel gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.”

MEB (2017) tarafından B1 seviyesi için şu tanım yapılmıştır:

“Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul ve boş zaman etkinlikleri gibi bilindik şeyler söz konusu olduğunda konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenilen dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunluğunun üstesinden gelebilir. Bilindik veya ilgi alanına giren konular üzerine birbiriyle bağlantılı basit metinler üretebilir. Olayları, deneyimlerini, hayallerini, beklentilerini, isteklerini tanımlayabilir, plan ve düşüncelerine ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.”

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programının uygulama süresi 120 ders saati, Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programının uygulama süresi 160 ders saati, Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programının uygulama süresi 320 ders saati olarak planlanmıştır. Öğretim programları için ayrılan ders saatleri dışında haftalık ders saati dağılımı yapılmamış; bu dağılım eğitim kurumunun, idarecilerin ve eğitimcilerin inisiyatifine bırakılmıştır. Öğretim programlarının sunulduğu kurumlarda, ilgili öğretim faaliyetlerinden yararlanılabilmek için bazı giriş davranışları mevcuttur: A1 kurs programı için 13, A2 ve B1 kurs programı için 17 yaşını doldurmuş olmak; A2 ve B1 öğretim programlarında hedef kitle içerisinde yer alabilmek için ise önceki dil seviyesine ait kurs programında başarılı kabul edilmiş olmak gereklidir.

2.3.3.3. Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yabancı dil öğretim programlarının tümü, öğrenci merkezli yaklaşım benimsenerek oluşturulmuştur. Öğrenci merkezli yaklaşım ile hazırlanan öğretim programları, hedef kitleyi merkeze alan, öğrenmedeki bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçlarını dikkate alan bir yapıdadır. Programdaki dil becerilerinin kazanımları, öğrenmeyi öğrenme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Hedef ve içerik öğelerinin yapısı, hedef kitlenin iş birliği ve dayanışma içinde çalışabilmesine imkân tanır. Öğretim programları, her türlü gelişmenin ardından ortaya çıkabilecek yeni ihtiyaçların karşılanabilmesi adına esnek ve güncellemeye uygun bir yapıda tasarlanmıştır (MEB, 2017).

2.3.3.4. Programın Hedefi

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretim programı, Avrupa Ortak Dil Kriterlerine göre belirlenmiş dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kapsamında yapılandırılmıştır. Öğretim programı içerisinde her dil düzeyine yönelik hazırlanan kurs programı tasarımları, dört temel beceriye yönelik kazanımlar ile yapılandırılmıştır.

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı kazanımları; tanışma, kendini tanıtmak, sınıf dili, saatler ve rutinler, sahiplik, soru kelimeleri, meslekler, tanımlamalar, vücudumuz, kıyafetler, yiyecekler, yaşadığımız yer ve çevrem, haftanın günleri, aylar ve mevsimler, hobiler, alfabe, sayılar, alışveriş, davet, seyahat ve gündelik yaşam konuları üzerinde yapılandırılmıştır.

Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı kazanımları; tanışma, dış görünüş ve kişilik, duygular, evim ve çevrem, eşyalar, hayvanlar, yer – yön tarifleri, gündelik hayat, etkinlikler, hobiler, edebiyat, film ve müzik, yiyecek ve içecekler, alışveriş yapmak, eğitim, iş ve meslekler, şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, özel günler ve kutlamalar, davetler, teklifler, güncel konular, teknoloji, sağlık, ülkeler ve kültürler, tatil, rezervasyon ve ulaşım konuları üzerinde yapılandırılmıştır.

Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı kazanımları; tanışma ve sosyal etkileşim, yaşam tarzı ve tercihler, geleceğe ilişkin planlar, amaç ve hedefler, duygular, kişisel yazışmalar, ev ve ev dışındaki günlük yaşam, alışveriş ve tüketici hakları, moda, okul hayatı, üniversite eğitimi, kurslar ve stajlar, yabancı diller, meslekler ve meslek

seçimi, iş ilanları ve iş başvurusu, çalışma hayatı, kişiler arası ilişkiler, toplumsal kurallar, taşınma, ulaşım, sağlık, kurumsal müracaat, medya, basın, internet, hobi, toplantı, müzik, sinema, edebiyat, güzel sanatlar, spor, sağlıklı yaşam, tatil hazırlıkları, gezilecek yerler, gar, havaalanı, gümrük işlemleri, rezervasyon ve konaklama, ülkeler ve gelenekleri, önemli günler, kutlamalar, davetler, geçmiş yaşam, anı, tecrübe, deneyim, tarihî şahsiyetler, ünlü kişiler, tarihi eserler, mimarî yapılar, doğa, çevre, bilim, teknoloji, güncel olaylar, tartışma ve münazara konuları üzerinde yapılandırılmıştır.

2.3.3.5. Programın İçeriği

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı içeriğinde; Ben ve Yakın Çevrem, Günlük Yaşam, İnsanların Görünüşleri ve Tanımlamalar, Zaman ve Mekân, Sosyal Hayat temaları, Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı içeriğinde; Kişisel Bilgiler ve Tanıtım, Çevrem, Günlük Hayat, Boş Zaman ve Eğlence, Alışveriş, Geçmiş, Gelecek, Güncel Konular, Ülkeler ve Seyahat temaları, Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programı içeriğinde; Kişisel Bilgiler ve Tanıtım, Gündelik Yaşam, Eğitim ve İş Yaşamı, Toplum ve Şehir Hayatında Birey, Bilgi Kaynakları ve Medya, Boş Zaman ve Eğlence, Seyahat, Farklı Kültürler, Davet ve Kutlamalar, Geçmişteki Olaylar ve Tarih, Sosyal ve Güncel Konular temaları yer almaktadır (HBGM, 2017).

2.3.3.6. Programın Eğitim Durumları ve Öğrenme – Öğretme Süreci

Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programında, Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programında ve Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Kurs Programında uygulayıcılar için herhangi bir yöntem kısıtlaması bulunmamaktadır. Eğitimcilerin yöntem seçimi yaparken öğrencilerin gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ve öğretim ortamını dikkate almaları gerektiği açıklanmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün öğretim programlarında, program uygulanırken kullanılacak öneri niteliğindeki yöntemler yer almaktadır: dil bilgisi ve çeviri yöntemi, direkt yöntem, dolaysız yöntem, işitsel ve dilsel yöntem, bilişsel yöntem, iletişimsel yöntem, seçmeli yöntem, telkin yöntemi, grupla dil öğretimi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, işitsel – görsel yöntem, görev temelli yöntem ve içerik merkezli yöntem.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı öğretim programlarında yer alan öneri niteliğindeki teknikler şunlardır: beyin fırtınası, gösteri, soru – cevap, rol yapma – drama, yaratıcı drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlarla

öğretim, mikro öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim, dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı grup çalışmaları, düzey geliştirme çalışmaları, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, gezi, gözlem, görüşme, sergi, proje, ödev. Öğretim programlarının tümünde yöntem ve teknik seçimi yapılırken hedef kitlenin dil öğrenme amaçları, bireysel farklılıklar, süreklilik, öğrenim imkân ve kaynakları, dört dil becerisinin ağırlık yüzdesi, yaş, cinsiyet, ilgi gibi hedef kitle özellikleri ve içerik dikkate alınmalıdır (MEB, 2017, 7-8).

2.3.3.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacı hedef kitlenin başarı düzeylerini tespit etmek, istedik davranışları kazanma derecelerini belirlemek ve öğrencilerin gelişim durumları hakkında dönüt vermektir. Öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışına göre başarı değerlendirilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 44. maddesi gereğince her temanın sonunda yapılır. Dört dil becerisinin ağırlık dağılımı aynıdır. Dinleme bölümü için teknolojik ve beşerî imkânlarla oluşturulmuş işitsel bir ortamdaki okuma bölümü için hedef ve amaçlarla uygun klasik, çoktan seçmeli, doğru – yanlış testi vb. ölçme tekniklerinden, yazma bölümü için içeriğin kazanımlarına uygun bir konudan, konuşma bölümü için ders sürecindeki davranışlardan ve sözel - karşılıklı konuşma yeterliliği formlarından yararlanır. Kursta başarılı olarak bir sonraki dil düzeyine ait öğretim faaliyetlerinden yararlanmaya hak kazanmak için sahip olunması gereken başarı durumu, her beceri için ortaya çıkan sınav puanlarının aritmetik ortalamasının hesaplanması ile belirlenir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yabancı dil öğretim programlarında hedef kitlenin kendi kendini değerlendirebilmesine imkân tanınır. Bunun için öğrencilerin, kazanımlara sahip olup olmadıklarını işaretleyebilecekleri “Türkçe Programı Kursiyer Değerlendirme Çizelgesi” formunu her tema sonunda doldurmaları sağlanır (MEB, 2017, 16).

2.4. Özel Amaçlı Dil Eğitimi

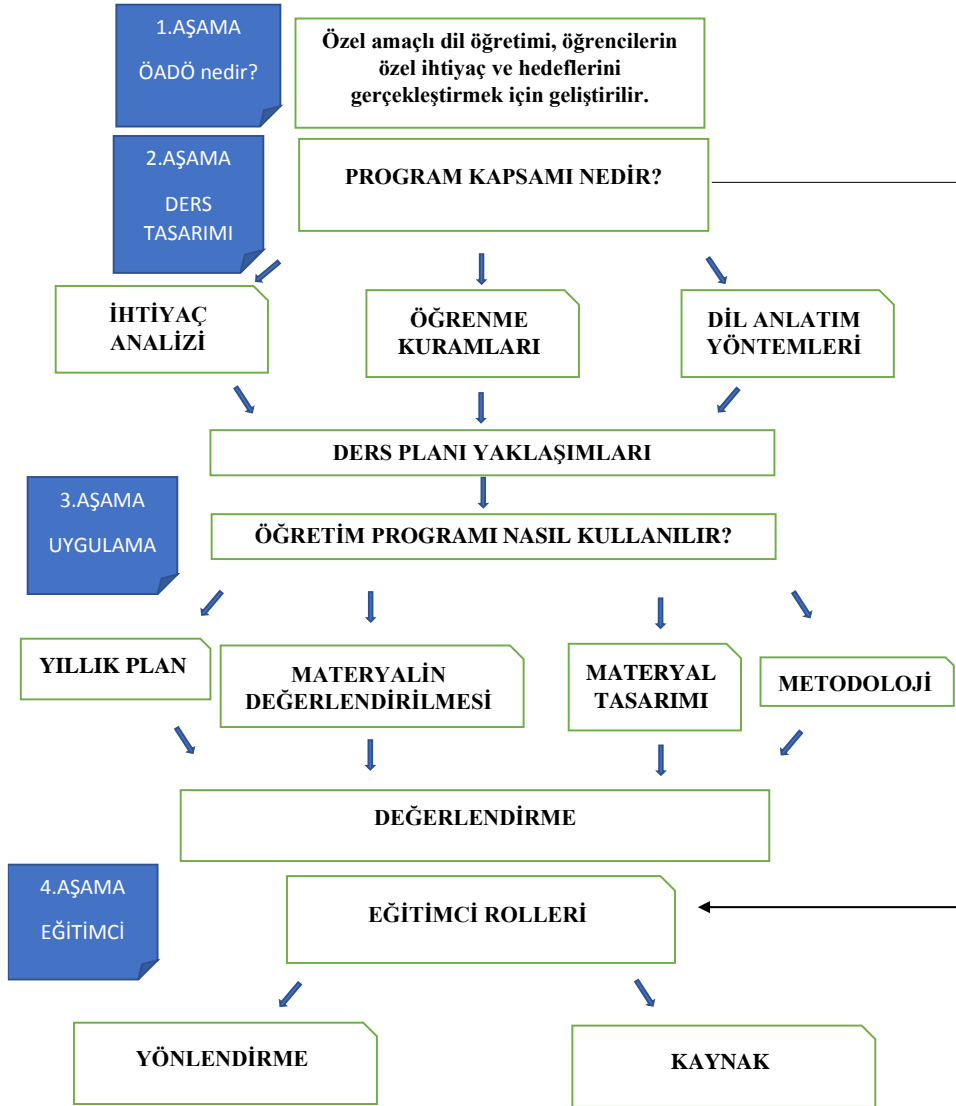
Küreselleşen dünyada kültür ve ticaret ilişkilerinin artması, ulaşımın kolaylaşmasıyla sınırların öneminin kalmaması, insanların yeni kültürler tanıma imkânlarının kolaylaşması ve seyahatlerin artması gibi sebeplerle insanların yabancı dil öğrenme

talepleri artmıştır. Yabancı dil öğretiminin temel hedefi, bireyin iletişim becerilerinin geliştirilmesidir fakat iletişim becerileri kapsamındaki istendik davranışların kazanılabilmesi için dildeki tüm disiplin alanlarına ait kelime ve ifadelerin bilinmesi oldukça uzun bir zaman gerektirir. Küresel iletişimin üst seviyede olduğu günümüzde, öğrenilmek istenen dile ait özel hedeflere çabuk ve etkili biçimde ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu sebeple dünyada özel amaçlı dil eğitimine yönelik müfredat, ders kitabı ve materyal geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir. Özel amaçlı dil eğitimi, disiplin alanına özgü seçilmiş kelime ve ifadeler ile gerçekleştirilir. Özel amaçlı dil eğitimi çalışmaları, hedef kitlenin amaç ve ihtiyaçlarına daha kısa sürede ulaşabilmesini hedefler. Özel amaçlı dil eğitiminde neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği kadar önemlidir. Bunun için hedef, içerik ve eğitim durumları, öğrencinin özel amaçları merkeze alınarak belirlenir (Hutchinson ve Waters, 1987, 18-19).

Dünyadaki ilk özel amaçlı dil eğitimi çalışmaları, İngilizce bilmeyen yabancı öğrencilerin İngiltere ve ABD’de eğitim görebilmesi, mesleki iletişim becerisine sahip olmayan sağlık personeli ve bilim adamlarının dil ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra İngiltere ile ticaret yapmak isteyen yabancı iş adamlarının iletişim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve farklı ülkelerden işçi olarak çalışmak amacıyla İngiltere ve ABD’ye gelen göçmenlerin mesleki dil becerilerine ve günlük dil becerilerine sahip olabilmeleri için de özel amaçlı dil eğitimi çalışmaları yapılmıştır (Richards, 2001).

Dilin iletişimsel amaçları gözetilerek özel amaçlı ve işlevsel biçiminin öğretilmesi istendik davranışların etkili ve ekonomik bir biçimde gerçekleşmesini sağlar. Dünyadaki ticari, ekonomik ve bilimsel gelişmeler, birden fazla dil bilen insanların istihdamını artırmıştır. Bu nedenle, kariyer sahibi olmak isteyen bireyler birden fazla yabancı dil öğrenmeye önem vermiş, dilin genel öğretimi için harcanan zaman bireylerin hedeflerine kısa zamanda ulaşmasını engellediği için özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerine başvurmuşlardır (Davidko, 2011, 82).

Mackay ve Mountford (1978, 2)’a göre dünyadaki özel amaçlı dil öğretim programları çalışmaları, telefon operatörleri, bankacılık, havacılık, hukuk, mühendislik, tıp gibi disiplin alanlarına özgü mesleki dil becerisi ihtiyaçlarının ortaya çıkmasıyla hız kazanmıştır. Hutchinson ve Waters (1987, 17)’e göre özel amaçlı dil öğretimi dört aşamadan meydana gelir:



Şekil 2.11: Özel Amaçlı Dil Öğretimi Aşamaları

Hutchinson, T., Waters, A. 1987. **Specific Purposes: A Learning-Centered Approach**. USA: Cambridge University, 17'den uyarlanmıştır.

Şekil 2.11'e göre özel amaçlı dil öğretiminin aşamaları şunlardır: ÖADE nedir? ders tasarımı, uygulama, eğitimci. Özel amaçlı dil öğretimi, dil öğretim programı ve ders planının hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre tasarlanması sonucunda yapılan dil öğretimi türüdür. ÖADÖ, bireyin uzmanlaştığı veya uzmanlaşmayı hedeflediği bir disiplin alanına yönelik özel hedefleri kazandırmaya önem verir. Dil öğretimi; genel dil öğretimine yönelik sözcük birikiminin kazanılmasını, dil bilgisi kurallarının öğretilmesini ve dil becerilerinin geliştirilmesini hedefler. Özel amaçlı dil eğitimi ders

tasarımında, öğretimin nasıl yapılacağından önce neyin öğretileceği sorusuna yanıt aranır. Uygulama aşaması yıllık plan, materyal ve metodoloji unsurlarından oluşur. Yıllık plan, içeriğin ne kadar sürede, nasıl öğretileceğinin uzmanlar tarafından belirlenmesiyle oluşturulur. Yıllık plan, çerçeve niteliğindedir. Eğitimci, yıllık plana büyük ölçüde uymakla beraber esneklik gösteren içerikte, zaman ve mekâna uygun olarak inisiyatif almalıdır. Materyal, hedeflerin kazandırılması amacıyla hazırlanan, eğitimin zengin ortamlarda yürütülmesini sağlayan eğitim araçlarıdır. Dil öğretiminde materyal kullanılması, uygulamada olan dil öğretim programının etkililiğini artırır.

Varank ve Ergün (2005, 838-840)'e göre eğitimciler, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarının kullanımında yetkin olmalıdır. Öğretim materyali ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın öğretim materyalleri kullanımı konusunda nitelikli bir eğitimci tarafından uygulamaya konulmazsa istendik davranışlara ulaştırmadaki başarısı yetersiz kalacaktır. Eğitim aşamasına göre, özel amaçlı yabancı dil öğretimi, genel dil öğretiminden farklı olarak belirli bir konuda uzmanlaşmayı hedefler. Bu nedenle, özel amaçlı dil öğretimi gerçekleştirecek eğitimcilerin de hedef disiplin alanındaki içeriğe hâkim olması gerekir.

Baştürkmen (2006, 9), genel amaçlı dil eğitimini, öğrencilerin rotası belli olmayan bir yolculuğa çıkarılmasına, özel amaçlı dil eğitimini ise güzergâhı belli bir yolculuğa benzetir. Özel amaçlı dil öğretiminin değerlendirme aşamasında bireylerin şahsi ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Örneğin tıp disiplin alanına özgü özel hedeflerin bulunduğu bir dil öğretim programında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hepsinin aynı ihtiyaçlara sahip olması beklenemez. Ambulans şoförlüğü, doktorluk, eczacılık, fizyoterapistlik, hemşirelik aynı disiplin alanında bulunan meslekler olmasına rağmen ihtiyaç duydukları dil becerisi düzeylerinde ve etkinlik alanı yetkinliklerinde farklılıklar bulunmaktadır. Ameliyat odasına dair kelime bilgisi ve içeriğin doktorluk ve hemşirelik mesleğine sahip bireye verilen yabancı dil öğretiminde, diğer sağlık personellerine verilen yabancı dil öğretimine göre daha detaylı yer verilmesi ihtiyaç analizinin gerçeği yansıttığını, analiz sürecinde öğrencinin ve mesleğinin tümüyle merkeze alındığının göstergesidir.

2.4.1. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programı Tasarım Öğeleri

Özel amaçlı dil öğretim programı, genel amaçlı dil öğretim programıyla büyük ölçüde benzerlik gösterir. Her iki programın öğretim izlencesi de öğrencinin gelişimsel

özellikleri dikkate alınarak oluşturulur fakat özel amaçlı dil öğretim programının ihtiyaç analizi, amaçların ve içeriklerin belirlenmesi öğeleri, öğrencilerin en hızlı ve etkili bir şekilde hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak biçimde hazırlanır.

2.4.1.1. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programında İhtiyaç Analizi

Çalışkan ve Çangal (2013)'a göre dil öğretim süreci başlamadan önce ihtiyaç analizi çalışmaları yapmak bir mecburiyettir. İhtiyaç analizi çalışmalarının amacı öğrencinin yaş, cinsiyet, gelişimsel özellikler, hedef gibi şahsına özgü bilgilerin tespit edilerek dil öğretim sürecinin bu bilgilere uygun olarak şekillenmesini sağlamaktır. Öğretim sonucunda istendik davranışların kazanılmış olması gerçekçi bir ihtiyaç analizinin yapılmış olmasına bağlıdır. İhtiyaç analizinin ardından program izlencesinin oluşturulmalıdır. Bunun için uygun program geliştirme modeline karar verilmelidir. Özel amaçlı dil eğitimi anlayışında, dil ihtiyaçlarının aciliyet durumu, kişinin etkili bir biçimde kullanması gereken mecburi dil becerileri, hedef kitlenin kariyer beklentileri ve dilin kullanılacağı etkinlik alanları merkeze alınır.

2.4.1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programının Model Seçimi

Richards ve Rodgers (2002)'e göre özel amaçlı dil öğretimi programı oluşturulurken, içerik temelli öğretim anlayışına uygun program geliştirme modelleri kullanılmalıdır. İçerik temelli öğretim anlayışına göre dil öğrenimi özel hedeflerin gerçekleşmesinde bir araçtır. Bu nedenle içerik temelli öğretim anlayışıyla oluşturulan program geliştirme modellerinde, hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir izlence mevcuttur. Bu durum, öğrenenin ihtiyaçlarını daha çabuk karşılamasını ve öğrenme motivasyonunun artmasını sağlamaktadır

2.4.1.3. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programının Hedeflerinin Belirlenmesi

Dil öğretim programı hedeflerinin temel kaynağı ihtiyaç analizinde ortaya çıkan bilgilerdir. İhtiyaç analizi sürecinde belirlenen kazandırılması hedeflenen temel dil becerileri, dil becerisi alanları kapsamında hedef cümlelerine dönüştürülür. Hedefler, dil öğretim sürecinin sonunda öğrencinin herhangi bir beceri alanında sahip olacağı yapılabirlik düzeylerini ifade eder.

Richards (2001)'a göre dilin yalnızca genel amaçlara yönelik öğretiminin yapılması, hem hedef kitlenin bireysel farklılıklarına ayrılan zamanı kısıtlanmasına, hem de bireysel dil ihtiyaçlarının tümünün karşılanamamasına sebep olur.

Yabancı dil öğrenim sürecinde olan öğrenciler, belirli amaçlar edinerek bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini takip eder. Bu durum öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artırarak öğrenmeye açık hâle gelmelerini, öğretim faaliyetlerinden etkili bir biçimde faydalanmalarını sağlamaktadır.

Özel amaçlı dil öğretiminde hedefler belirlenirken gerçek yaşamda fayda sağlayacak yakın zamanlı hedefler açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmalıdır. Örneğin, “Dinlediğini anlayabilir.” cümlesi yerine, “Restoranda müşterilerle iletişim kurarak sipariş alabilir.” cümlesinin kullanılması öğrenen ve eğitmeni açık ve ulaşılabilir olacaktır.

2.4.1.4. Özel Amaçlı Dil Öğretim Programının İçeriğinin Belirlenmesi

Varış (1994)’a göre program tasarımında içerik belirleme süreci, program hazırlama komisyonunun ihtiyaç analizi ve hedef öğeleri ışığında sorduğu “ne öğretelim” sorusuyla başlamaktadır. İçeriğe karar verilirken “bireysel fayda”, “toplumsal fayda”, “öğrenme – öğretme”, “bilgi yapısının içerikteki konumu” ölçütlerinden yararlanılmalıdır.

Demirel (2020)’e göre içerik ögesi, ihtiyaç analizi verilerine ve belirlenen hedeflere uygun olarak oluşturulur. Belirlenen içeriğin şu ilkelere uygun olması gerekir: Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, genelden özele, anlamlılık, güncellik, gerçekçilik.

Özel amaçlı dil öğretiminde hedef kitlenin, çerçevesi oluşturulmuş bilgi ve ifadeler merkeze alınarak belirli alanlarda anlamlı ve yeterli olan, kısıtlı ifade ve sözcükleri öğrenmeleri veya herhangi bir alanın terimlerine hâkim olarak uzmanlaşma sağlamaları hedeflenmektedir.

Özel amaçlı dil öğretim programında, öğrencilere temel hedefleriyle doğrudan ilişkisi bulunmayan kelime ve dil bilgisi yapılarının öğretilmesi zaman kaybı olarak nitelendirilir. İçerik, teoriden ziyade gerçek yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Bunun için içerik ögesinin sınırlandırılmış etkinlik alanları ile sunulmalıdır.

2.4.1.5. Belirtke Tablosu Oluşturma

Belirtke tablosu, kazandırılması hedeflenen davranışlar ve öğretim içeriğinin iki boyutlu bir çizelge üzerinde belirtilmesi ile oluşturulur. Özel amaçlı dil öğretim programı hazırlama sürecinde belirtke tablosu kullanılmalıdır. Belirtke tablosunun,

uygulama aşamasında zamanın ekonomik kullanımını sağlayarak öğrenme yaşantılarının seçimine yol göstermesi gibi birçok bireysel ve toplumsal faydası vardır.

Özel amaçlı dil eğitiminde belirtke tablosu kullanılarak ölçme ve değerlendirme sürecinde kapsam geçerliliği sağlanır. Böylece hedeflere ne derecede ulaşıldığı gerçekçi bir biçimde belirlenir. Belirtke tablosunda yalnızca içerik ve hedef öğelerine yer verilir; strateji, yöntem ve teknik unsurlarına yer verilmez. Bu unsurlara belirtke tablosu hazırlandıktan sonra, hedef ve içerik analizi yapılarak karar verilir.

2.4.1.6. Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi

Özel amaçlı dil öğretim programında strateji, yöntem ve tekniğe karar verilirken belirtke tablosu analizlerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları ve hedefleri ortak olmasına rağmen yaş, cinsiyet, etnik yapı gibi birçok unsur bakımından bireysel farklılıklar mevcuttur. Eğitim durumları ve materyaller belirlenirken birçok ilkeye dikkat edilmelidir. Demirel (2020)'e göre eğitim durumlarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için şu ilkelere uygun hazırlanması gerekir: ekonomiklik, gerçek yaşamla tutarlılık, kaynaşıklık ve öğrenciye görelilik.

Özel amaçlı dil öğretimi, sınırlandırılmış etkinlik alanları ile gerçekleşir. Bu sebeple, öğrenme yaşantılarının da bu etkinlik alanlarına yönelik olması gerekir. Dudley-Evans ve St John (2002)'a göre özel amaçlı dil öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknik, çerçevesi belirlenmiş alanlar üzerinde etkin kılınmalıdır. Hedefe uygun öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, çerçevesi belirlenmiş içeriğin zenginleştirilmiş uyarıcılar ile sunulmasıyla mümkündür.

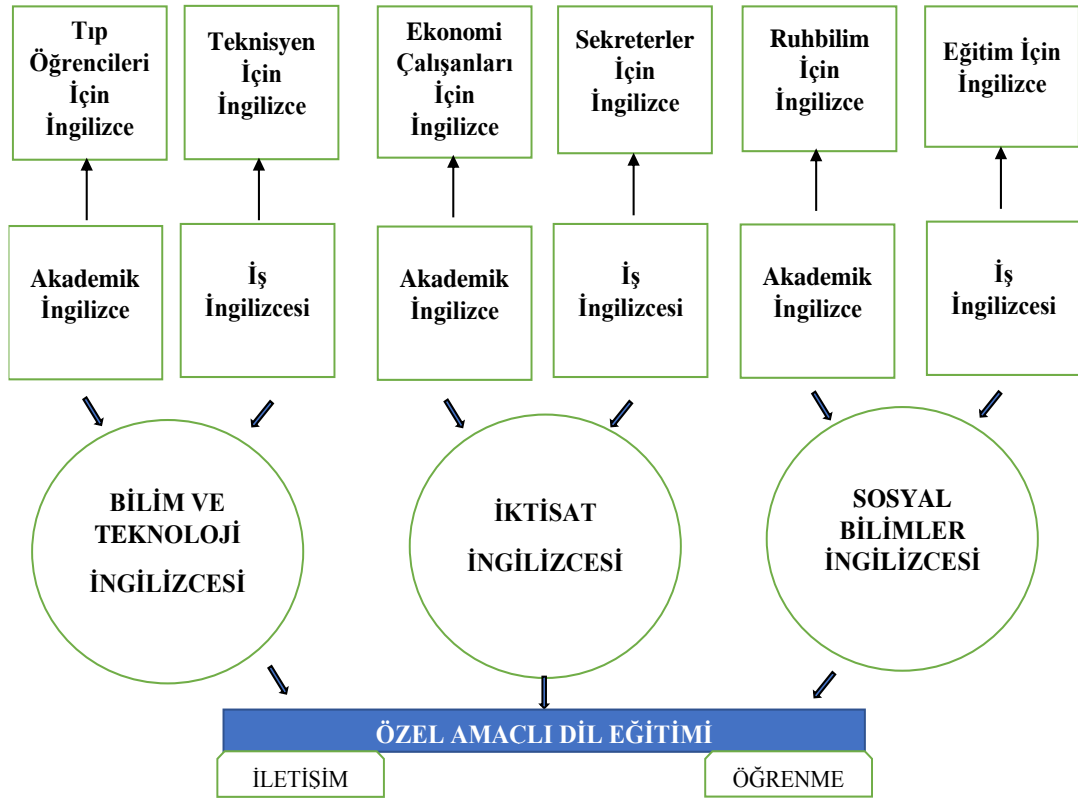
2.4.1.7. Özel Amaçlı Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Demirel (2011)'e göre ölçme ve değerlendirme ögesi, programın ne kadar etkili olduğuna ve geliştirilmesi gereken bölümlerine karar verme sürecidir. Hutchinson ve Waters (1987)'e göre özel amaçlı dil eğitiminde hedef ve içeriğin sınırları net olarak çizildiği için hedef kitle öğrendiklerinin işlevselliğini ve faydasını kısa sürede görmek ister. Dolayısıyla, ölçme ve değerlendirme sürecinin gündelik yaşamdaki etkinlik alanlarına uygun olarak yapılması, ihtiyaçların karşılanabilme düzeyinin gerçekçi bir biçimde tespit edilmesini sağlar.

2.4.2. Özel Amaçlı Dil Eğitimi Türleri

Özel amaçlı dil eğitimi, yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları sonucunda birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Özel amaçlı dil eğitimi, Munby (1978) tarafından mesleki ve eğitim amaçlı olmak üzere iki başlıkta, Mackay ve Mountford (1978) tarafından iş, mesleki ve akademik amaçlı olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır. Özel amaçlı dil eğitimi alanında en detaylı ve önemli çalışma Hutchinson ve Waters (1991) tarafından yapılmıştır.

Hutchinson ve Waters (1991), “İngilizce Öğretim Ağacı” ismini verdikleri çalışmayla, bir ağaç resmi üzerinde dil öğretiminin özel amaçlarını sınıflandırmıştır. Hutchinson ve Waters (1991)’in çalışmasındaki ağaç resminin kökleri, gövdesi ve dalları sırasıyla dil öğretiminin beslendiği kaynağı, ana başlığı ve alt başlıkları temsil etmektedir. Hutchinson ve Waters (1991, 17) tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretim Ağacı” isimli sınıflandırmanın ögeleri şunlardır:



Şekil 2.12: Özel Amaçlı Dil Eğitimi: “İngilizce Öğretim Ağacı”

Hutchinson, T., Waters, A. 1991. **English for Specific Purposes**. Great Britain: Cambridge University Press, 17’den uyarlanmıştır.

Şekil 2.12’de görüldüğü üzere iletişim ve öğrenme unsurlarından beslenen özel amaçlı dil eğitimi üç ana başlığa ayrılır: Bilim ve Teknoloji İngilizcesi, İktisat İngilizcesi, Sosyal Bilimler İngilizcesi. Her ana başlık, Akademik İngilizce ve Mesleki İngilizce olmak üzere iki alt başlığa ayrılır. Hutchinson ve Waters (1991), tıp öğrencileri, teknisyenler, ekonomi çalışanları, sekreterler, ruhbilim öğrencileri ve eğitimcilerin dil öğretiminde ve öğreniminde özel ihtiyaçlara ve amaçlara sahip olduğunu, dil ihtiyaçlarının detaylı analizinin yapılması gerektiğini savunmuştur.

İngilizce Öğretim Ağacı çalışmasındaki aşamaların bir ağaç resmi üzerinde örgütlenmesi, şemaların işlevlerini sembolize etmektedir. Öğrenme ve iletişim unsurları ağacın tüm uzuvlarının beslenmesini sağlayan kökleridir. Dil Öğretimi ve Özel Amaçlı Dil Öğretimi (ÖADE) başlıkları ağacın ve sistemin gövdesidir. Bilim ve Teknoloji, İktisat ve Sosyal Bilimler disiplin alanları ağacın dalları ve alt başlıklarıdır. Disiplin alanlarının alt başlıkları olan meslekler ağacın yapraklarıdır. Hutchinson ve Waters (1991)’in yaptığı “İngilizce Öğretim Ağacı” çalışması dışında, Stevens (1977), Mackay ve Mountford (1978), Robinson (1991) ve Munby (1978) tarafından da özel amaçlı dil eğitimi türleri sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar dil eğitimi özel amaçlarında bilim ve teknoloji alanına yoğunlaşmış, sınıflandırmada mesleki ve eğitimsel başlıklarını kullanmıştır. Mackay ve Mountford (1978)’a göre özel amaçlı dil eğitimi iş, meslek ve profesyonel eğitim özel amaçlarına ayrılır. Robinson (1991), özel amaçlı dil eğitimini mesleki ve eğitimsel-akademik dil eğitimi olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada hedef kitlenin deneyim durumu, verilecek eğitimin uygulamalı veya öğretici olmasını belirlemektedir. Munby (1978), özel amaçlı dil eğitimini mesleki amaçlı ve akademik amaçlı dil eğitimi başlıkları ile sınıflandırmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin doğrudan karşılaşacakları etkinlik alanları üzerinde durulması gerektiği savunulmuştur.

2.4.2.1. İş Amacıyla Dil Eğitimi

Kaplan (2015, 37)’a göre insanlar, dil vasıtasıyla duygu ve düşüncelerini karşısındakine aktararak iletişim kurar. İletişim, kişilerin birbirlerini anlaması ile gerçekleşir. Dil, insanoğlunun bir yığın olmasını engeller, kişiler arası “duygu ve düşünce birliğini” olan bir cemiyet olmalarını sağlar. Diline hâkim olunamayan bir cemiyetin, bilincine de sahip olunamaz. Bir balığın yeni bir akvaryumda yaşamaya başladığında, yaşamaya başladığı alanın her türlü özelliğine maruz kalması gibi insan

da özel bir disiplin alanına ait ortamlarda bulunduğunda o ortamın söz varlığına ve kültürüne maruz kalır.

Şekil 2.12’de görüldüğü üzere iş amacıyla dil eğitimi, özel amaçlı dil eğitimi alanının bir koludur. İş dili, söz varlığı ve kendine has özellikler ile donatılmış bir cemiyetin, teknik ve kültürel söz varlığı ile donanmış biçimidir. İş dili öğretimi, genel dil eğitimi içeriğinde yer alan hedef disiplin alanına ait iletişim öğelerinin seçimi ile gerçekleşir.

Ellis ve Johnson (1994), iş dili öğretiminin belirli disiplin alanına özgü ihtiyaç analizinin yapılmasının ardından oluşturulacak söz varlığı listesi kapsamında yapılmasını, içeriğin mesleğin performans alanlarına göre şekillenmesi gerektiğini ifade etmiştir. İş dili öğretiminin hedef kitlesini belirli iş ortamında çalışan veya çalışacak kişiler oluşturur. İş dili eğitiminin hedefleri, günlük ve doğal iletişimsel unsurlara uygun olarak belirlenmelidir.

Dudley - Evans ve St John (1998), iş amacıyla dil eğitimi en faydalı dil eğitimi girişimi olarak açıklamaktadır. İş amacıyla dil eğitimi, yalnızca bir alana ait terimlerin öğretilme süreci değildir; eğitim kazanımları ve içeriği diğer disiplin alanlarından bağımsız olarak düşünülemez. Özel amaçlı dil eğitiminin bir kolu olan meslekî dil veya iş dili, dilin genel öğretimi temelinde belirli bağlam ve etkinlik alanları çerçevesinde öğretilmesidir. İş dili öğretimi, ihtiyaç analiziyle belirli alandaki özel ihtiyaçların belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik öğretim sürecini kapsamaktadır. Ellis ve Johnson (1994)’un ve Dudley - Evans ve St John (1998)’un çalışmaları incelediğinde iş amacıyla İngilizce öğretimi çalışmalarının 20. yüzyılın başlarında başladığı görülmektedir.

Temizyürek vd. (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinden yararlanan öğrencilerinin önemli bir bölümünün iş alanına ait Türkçeyi öğrenme ihtiyacının olduğunu, bu ihtiyacın karşılanabilmesi için “İş Türkçesi” müfredatının hazırlanmasının zarurî hâle geldiğini belirtmiştir. İş amacıyla Türkçe eğitimi çalışmalarına başlamadan önce, diğer dillerin iş dili eğitiminde izlediği yol incelenmeli, Türkçenin iş kolları tespit edilerek ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalıdır. Temizyürek vd. (2015), bu çalışmaların kaynağını Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerindeki öğrencilerin hâl tercümelerinin oluşturabileceğini savunmuştur. İş amacıyla dil öğretim programı çalışmaları yapılırken, hedef kitlenin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları analiz edilmelidir. Böylelikle Türk dilinin öğretimi

faaliyetlerinden yararlanmak isteyen yabancıların işleri ile alakalı dil yetkinliğine daha etkili ve kısa sürede ulaşmaları sağlanacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Özel amaçlı dil eğitimi literatürü tarandığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bölümde Türkiye'deki özel amaçlı dil eğitimi ve özel amaçlı dil öğretim programı ile ilgili olarak hazırlanmış akademik çalışmalar tanıtılmıştır.

Temizyürek vd. (2015), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği” isimli çalışmada iş amacıyla dil eğitiminin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için önemli bir ihtiyaç hâline geldiğini belirtmiştir. Bu çalışmada, “İş Türkçesi” alanına yönelik olarak müfredat, ders kitabı ve materyal hazırlanması gerektiği açıklanmıştır. Öğretim programı ve program tasarım öğeleri, diğer dillerde yapılan çalışmaların incelenmesi ve Türkçenin iş kollarının analiz edilmesiyle oluşturulmalıdır. Türk dilinin yabancılara öğretilmesi faaliyetleri, hedef kitlenin ihtiyaçlarının analiz edilmesiyle mümkündür. Temizyürek vd. (2015), günümüzde Türk bankalarının yurt dışı faaliyetlerinin yoğun olduğunu fakat yurt dışındaki Türk bankalarında çalışan / çalışacak personelin bankacılık ve finans alanında gerekli olan iletişim becerilerinde yetkin olmadığını açıklamıştır. Bu çalışma, Türk dilinin iş amacıyla öğretimindeki bu eksikliği gidermek amacıyla “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği” isimli makaleyi yayımlamıştır.

Çangal ve Başar (2016), “Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi” isimli çalışmada, “Turizm Türkçesi” başlığı altında öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi hazırlamıştır. Bu çalışmada, literatürde turizm amacıyla Türkçe öğretime yönelik çalışmaların yeterli olmadığı saptanmıştır. Özel amaçlarla “Turizm Türkçesi” öğrenmek isteyen hedef kitlelere hizmet etmesi amacıyla müfredat, ders kitabı ve konuşma kılavuzu denemesi hazırlanmıştır. Turizm amacıyla Türkçe öğretimi öğretim programı denemesi hazırlanırken Turizm İngilizcesi alanında basılı ve internet ortamındaki kaynaklar incelenmiş, Türkçenin turizm amacıyla öğretimi için etkinlik alanları oluşturulmuştur. Hedef kitlenin özel amaçları dikkate alınarak

hazırlanan müfredat çalışması, sözlük ve konuşma kılavuzuyla, turizm sektöründeki insan ve turizm acenteleri, işçi ve işverenler, turist ve işletmeler arasındaki iletişimin kolaylaşması hedeflenmiştir.

Yahşi – Cevher ve Güngör (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Öneme İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği” isimli çalışmada eğitim amacıyla Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilerin genel dil eğitimi yanında Akademik Türkçe eğitimi de almaları gerektiğini ifade etmiştir. Yükseköğrenim görmek için Türkiye’ye gelen öğrenciler, genel dil eğitimi ile Türkçe dil becerilerine hâkim olmaktadır fakat lisans öğrenimi gördükleri süreçte akademik dil bakımından yetersiz kalmaktadır. Akademik dil ve söz varlığı, disiplin alanına özgü teknik terimlerden oluşmaktadır. Bu çalışma, literatürde bu ihtiyacı karşılamaya yönelik yeterli çalışma bulunmaması sebebiyle Yahşi – Cevher ve Güngör (2015) tarafından, yükseköğrenim almak isteyen öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi ışığında hazırlanmıştır.

Şen (2015), “İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı” isimli tezde İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi betimlenmiş; İktisat Türkçesinin biçimi, söz varlığı ve dil özellikleri analiz edilmiştir. Bu çalışmada, yabancı dilde bir disiplin alanında eğitim gören veya kurum içerisindeki iletişimin yabancı bir dilde olduğu bir kurumda çalışan bireylerin, o alanda başarı gösterebilmeleri için iş amacıyla dil eğitimi faaliyetlerinden faydalanmaları gerekliliği dile getirilmiştir. İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi eğitim faaliyetlerinin başlayabilmesi adına bu alandaki iş dilinin sınırlarını belirleyen bu tez, incelemelerinin ardından İktisat Türkçesi kapsamında örnek bir materyal sunmuştur.

Altmışdört (2009), “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma (Kara Harp Okulu Örneği)” isimli doktora tezi çalışmasında, Kara Harp Okulu öğrencilerine verilen özel amaçlı İngilizce eğitiminin, öğrencilere ve öğretim elemanlarına uygunluğu sınanmıştır. Kara Harp Okulu’nda uygulanan Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi Programı, tutum ölçekleri, uygulanan sınav sonuçları ve Altmışdört (2009) tarafından hazırlanan ve uygulanan “Program Değerlendirme Modeli” verileri sonuçları ile değerlendirilmiştir. Programın, hedef kitlenin amaç ve ihtiyaçlarını karşılama dereceleri saptanmış, program hazırlanırken gerçekleştirilen süreç basamakları incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, programın

güncellenmesi ve iyileştirilmesi için ortaya çıkan bulgular kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

Şarlanoğlu – Vural (2001), “Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Hazırlık Sınıfları İçin Geliştirilmiş Öğretim Müfredatı” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, Gazi Üniversitesi bünyesindeki İngilizce hazırlık sınıflarındaki eğitim ve öğretim döneminde başarılı olan öğrencilerin, lisans bölümü okuma süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunları tespit etmiş, bu sorunların ortadan kaldırılmasına amacıyla Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Hazırlık Sınıfları İçin Geliştirilmiş Öğretim Müfredatını iyileştirmeye çalışmıştır. Lisans bölümünde eğitim almaya hak kazanan öğrencilerin, rapor yazmak, not tutmak, özet yapmak, kendini ifade etmek gibi becerilerde yetkin olabilmesi için müfredata bu becerilere yönelik etkinlikler ilave etmiştir.

Ulutaş (2016), “Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi” isimli doktora tezi çalışmasında, literatürde Türkçeye belirli derecede hâkim olan öğrencilerin özel amaç ve ihtiyaçlarına yönelik bir öğretim programı çalışmalarının oldukça az olduğunu belirterek bu eksikliği tamamlamaya yönelik olarak ülkemizde yükseköğrenim göreceğ öğrenciler için özel amaçlı Türkçe öğretimi programı geliştirmiştir. Ulutaş (2016), bu çalışmayla Türkçe öğreten eğitim kurumlarına, öğretim elemanlarına ve araştırmacılara, öğrencilerin akademik ve mesleki ihtiyaçlarının birlikte karşılanabileceği bir öğretim programı sunmuştur.

Kurt (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi” isimli doktora tezi çalışmasında, “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”, “Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü” ve “A Frequency Dictionary of Turkish” sözlükleri taranarak, Türkçenin özel amaçlı öğretiminde söz varlığı ve kelime sıklığının nasıl belirleneceği ve nasıl öğretileceği tartışılmıştır. Bu çalışmada, özel amaçlı dil eğitiminin yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme anlayışı, söz varlığı, materyal tasarımından iş Türkçesinin temel etkinlik alanlarının belirlenmesine kadar geniş bir kuramsal bilgi mevcuttur. Kurt (2019), bu çalışmanın kuramsal bilgilerinin ve araştırma sonuçlarının, araştırmacılar tarafından yapılacak özel amaçlı dil eğitimi ve yabancılarla iş amacıyla Türkçe öğretimi çalışmalarına katkı sağlamasını hedeflemiştir.

Ertay (1998), “Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Orta Üstü İngilizce Dil Öğrencileri İçin Özel Amaçlı Modüler Ders Programı” isimli doktora tezi çalışmasında, modüler bir ders programı hazırlamak amacıyla Gazi Üniversitesi’nde lisans eğitimi alan kırk öğrenciye ihtiyaç analizi anketi uygulamış, lisans bölümünün on öğretim elemanı ile ihtiyaçların belirlenebilmesi için görüşme yapmıştır. Araştırmacı, araştırma verileri sonuçlarını geliştirerek birinci ve ikinci sınıf lisans öğrencilerine yönelik olarak modüler bir İngilizce ders programı ve sınıf düzeylerine yönelik birer adet örnek ders planı hazırlamıştır.

Kabadayı (1996), “Türkiye’deki Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Meslek Yüksek Okullarındaki Öğrenciler İçin Özel Amaçlı İngilizce Öğretim Müfredatı Modeli Önerisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, İngilizce öğretim programlarının Türkiye’de uygulaması sırasındaki sorunları tespit etmiş, özel amaçlı İngilizce öğretim programı geliştirmede öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemiş, öğretim elemanlarının önerilerini sıralamıştır. Program geliştirme sürecinde, özel amaçlı dil eğitimi konusunda uluslararası araştırmaları analiz eden Kabadayı (1996), öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik nitelikli bir müfredat hazırlamak amacıyla öğrencilere dil öğrenme stratejileri ve eğitim durumları hususunda bir anket uygulamıştır. Çalışmada, araştırma verileri ışığında Turizm amacıyla İngilizce Öğretim Müfredatı hazırlanmıştır.

Efe (1996), “İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencileri İçin Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Program Geliştirme” isimli doktora tezi çalışmasında, iletişimsel yaklaşım ve belirli amaçlı dil öğretimi arasındaki ilişkiyi, belirli amaçlı dil öğretimi teknikleri, belirli amaçlı dil eğitiminde öğreticinin bilgi ve uzmanlık durumunu ve öğrencilerin özel dil ihtiyaçlarını açıklamıştır. Bu doktora tezi çalışmasında, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencilerine, dil öğrenmedeki özel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri adına müfredat hazırlamak hedeflenmiştir. Öğrencilere uygulanan anket ve görüşme ile veri toplayan araştırmacı, “Belirli Amaçlı İngilizce Öğretim Programı” geliştirmiştir.

Akın (2010), “Andragojik İlkelere Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Meslekî İngilizce Eğitim Programı Etkililiği” isimli doktora tezi çalışmasında, Polis Akademisi Güvenlik Birimleri Fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmedeki özel amaçları ve ihtiyaçları belirlenmiş, bu amaç ve ihtiyaçlara yönelik andragojik ilkelere dayalı problem temelli özel amaçlı dil eğitimi programı hazırlanmıştır. Araştırmacı,

deney ve kontrol gruplarıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına dayanarak andragojik ilkelere dayalı problem temelli meslekî İngilizce öğretim programının, genel İngilizce öğretim programından daha etkili olduğunu saptamıştır. Hazırlanan öğretim programının etkililiği, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

Yukarıda Türkiye’de yapılan, yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi ve Türklere özel amaçlı yabancı dil öğretimi alanlarına yönelik makale ve tez çalışmalarına yer verilmiştir. Türkçenin özel amaçlı öğretimi çalışmalarının, hedef kitlenin özel amaç ve ihtiyaçlarını merkeze aldığı, öğrencilerin dil öğrenimi sürecindeki yaşadığı sorunlara yanıt arandığı görülmektedir. Yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretimi çalışmalarına bakıldığında, Türkçe öğrenen yabancılara yönelik belirli amaçlı dil öğretimi çalışmalarının yeterli olmadığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma deseni, veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, sağlık bilimi lisans bölümünde eğitim alan öğrencilerin sağlık Türkçesi alanındaki ihtiyaçlarının kapsamlı, derinlemesine ve bütüncül bir anlayışla belirlenebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırma deseninde yürütülmüştür. Creswell (2013, 99) tarafından durum çalışması şöyle tanımlanmıştır:

“Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel – işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel yaklaşımdır”.

Birden fazla veri toplama tekniğinden sistematik bir biçimde yararlanılarak yürütülen durum çalışması, özel bir durumun seçilerek tanımlanmasıyla başlar. Durum çalışması, ele alınan herhangi bir durumu en iyi şekilde anlayarak detaylandırabilmek ve derinlemesine bir anlayış sunabilmek amacıyla yürütülür. Çalışmadaki derinlemesine anlayışın sağlanabilmesi, veri kaynaklarının zenginleştirilip çeşitlendirilmesi ile mümkündür. Durum çalışması desenini kullanan araştırmacı, görüşmelere, dokümanlara, elektronik kayıtlara vb. başvurabilir. Araştırmacılar, durum çalışması ile hazırlanan çalışmalarını genellikle özel durumların detaylandırılmasının ardından elde ettikleri sonuçlar çerçevesinde sonlandırır. Bu sonuçlar Yin (2014) tarafından “model” veya “açıklamalar” olarak adlandırılmıştır. (Creswell, 2013, 100).

Durum çalışması desenini tercih eden araştırmacı, deneysel çalışmalarda olduğu gibi ilişkilendirmeler ve karşılaştırmalar yaparak hipotezini sınamaz; durumu betimleyerek sistemli bir bilgi havuzu oluşturmaya çalışır. Durum çalışmasında toplanan veriler, genellikle temalar ile sınıflandırılarak açıklanır. Bu araştırma deseninde, çalışmadaki özel durumun neden o şekilde gerçekleştiği ve gelecekte daha iyi nasıl

gerçekleşebileceği sorularına yanıt aranır. Diğer araştırma desenlerindeki veri toplama sürecinde olduğu gibi durum çalışması veri toplama sürecinde de nitelikli sorular ve bu sorulara verilen cevapların iyi analiz edilebilmesi oldukça önemlidir. Verilen cevapların kategorize edilerek açıklanması durumun derinlemesine anlaşılabilmesini sağlamaktadır (Davey, 2009).

Bu çalışmada araştırılan özel durum, B1 dil seviyesine ulaşabilmek için Türkçe öğrenen yabancı uyruklu sağlık bilimi üniversite öğrencilerinin alanları ile ilgili akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi adına sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısı hazırlamaktır. Çalışmada hedef kitlenin dil ihtiyaçlarının kapsamlı bir biçimde belirlenebilmesi adına öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Veri Kaynakları

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu sağlık bilimi lisans öğrencilerinin sağlık Türkçesi alanındaki özel hedef ve ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerle ve sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinde bulunan öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bunun dışında bir program geliştirme uzmanı ile yapılandırılmamış bir görüşme yapılmış, ulusal ve uluslararası “yabancı dil olarak sağlık dili öğretimi” çalışmaları analiz edilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu sağlık bilimi lisans öğrencilerinin sağlık bilimi alanına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırma sürecinde bir program geliştirme uzmanına, on iki öğrenciye ve beş öğretim elemanına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan program geliştirme uzmanı, eğitim programları ve öğretimi ana bilim dalı öğretim üyesidir. Görüşme yapılan öğrencilerin sekizi erkek, dördü kadındır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının üçü erkek, üçü kadındır. Paydaşların cinsiyet çeşitliliğine ve uzmanlık alanlarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin dördü eczacılık fakültesi öğrencisi, üçü diş hekimliği fakültesi, dördü tıp fakültesi öğrencisi, biri beslenme ve diyetetik fakültesi öğrencisidir. Öğretmenlerin tümü Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi tarafından yürütülen Sıhhat projesi kapsamında sağlık bilimi öğrencilerine ve sağlık personellerine en az bir yıl yabancı

dil olarak Sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinde bulunan öğretmenlerden seçilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin uyruk dağılımı şu şekildedir: Amerika Birleşik Devletleri (1), İran (2), Suriye (6), Almanya (1), Azerbaycan (1), Irak (1). Görüşme yapılan öğretim elemanlarının tümü Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır.

Yukarıda görüldüğü üzere çalışma kapsamında görüşme yapılan on sekiz paydaşın hem uzmanlık alanları hem de kültürel birikimleri çeşitlilik göstermektedir. Çalışma sonunda hazırlanacak sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısının ana hedef kitlesi şu şekildedir: en az B1 dil seviyesinde Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrenci adayları.

Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılar, belirli ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Görüşme yapılan tüm paydaşların gönüllü ve istekli olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde yöneltilen herhangi bir soruyu yanıtız bırakabilecekleri, görüşmeyi istedikleri an sonlandırabilecekleri ve görüşmenin ardından kayıtların kullanılmaması adına talepte bulunabilecekleri iletilmiştir. Katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütler şunlardır: Alan uzmanının seçiminde çalışmaya gönüllü katılma ve eğitim programları ve öğretimi ana bilim dalında öğretim faaliyetlerinde bulunmuş olma, öğretim elemanlarının seçiminde çalışmaya gönüllü katılma ve en az bir yıl yabancı dil olarak sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinde bulunmuş olma, öğrencilerin seçiminde ise çalışmaya gönüllü katılma, en az B1 dil seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinden yararlanıyor olma ve Türkiye’de herhangi bir üniversitede sağlık bilimi alanında bir lisans bölümünde öğrenci olma ölçütleri esas alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama, araştırmacının hedeflerini gerçekleştirebilmek adına gerçekleştirdiği etkinlik veya etkinlikler bütünüdür. Veri toplama araçları, araştırmanın hedefine ulaşabilmesi için başvuru yazılı veya sözel tekniklerin tümüdür. Araştırmacı, araştırma boyunca birden çok veri toplama aracına başvurabilir. Creswell (2013, 149), veri toplamanın dinamik bir süreç olduğunu belirtmiş, veri toplama döngüsünü şöyle açıklamıştır: “mekânın / kişinin belirlenmesi, erişim sağlanması ve uyumun oluşturulması, amaçlı örnekleme, veri toplama, verilerin kaydı, alan sorunlarının çözümü, verilerin saklanması.”

Bu çalışmada, bireylerin kişisel ihtiyaç, görüş ve taleplerinin doğrudan öğrenilebilmesi amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ihtiyaç analizi süreci için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu referans alınarak öğretim elemanları ve öğrencilerden bilgi toplanmıştır. Ayrıca bir program geliştirme alan uzmanı ile yapılandırılmamış bir görüşme yapılmış, ulusal ve uluslararası iş dili öğretimi çalışmaları biçim olarak, uluslararası yabancı dil olarak sağlık dili öğretimi çalışmaları ise program unsurlarının tümü değerlendirilerek analiz edilmiştir.

3.3.1. Görüşme

Görüşme tekniği, bireylerin ihtiyaç, öneri ve taleplerine ve araştırma sorularına karşılıklı diyaloglar sonucunda direkt ve derinlemesine ulaşabilmeyi mümkün kılan bir veri toplama tekniğidir.

Büyüköztürk vd. (2020, 158), görüşmenin temel veri toplama tekniği olarak kullanılabilmesinin yanında hipotez üretmek, pilot uygulamaları ve veri analizi sonuçlarının doğruluğunu sınavabilmek adına da başvurulabilecek bir nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Görüşme tekniği, araştırmanın her safhasında yararlanılabilmesi, yönergelerin araştırmacılar tarafından konuşma diliyle açıklanabilmesi, araştırmacı ve katılımcı arasında dayanışmaya dayanan bir ortaklık sağlaması yönleriyle oldukça avantajlı bir veri toplama tekniğidir.

Görüşme tekniği, araştırma sonucunda elde edilmek istenen verilerin özellikleri ve kaynaklara ulaşılabilirlik yönünden farklı türlere ayrılır: yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşme, odak grup görüşmesi. Yapılandırılmış görüşme, araştırmacının katılımcıya yöneltilecek soruları daha öncen yazılı olarak hazırlaması ve görüşme anında yalnızca hazırlanan sorulara yanıt aradığı görüşme türüdür. Yapılandırılmamış görüşme, görüşme sorularının katılımcı ve araştırmacı iletişimin gidişatına göre göre şekillendiği esnek bir görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türlerinin birleşimi niteliğindedir. Bu görüşme türünde, önceden hazırlanmış sorular, katılımcı ile kurulan iletişime göre esneklik gösterebilir. Etnografik görüşme, samimi bir ortam yaratılması ve katılımcıya vereceği cevaplarda geniş bir özgürlük sağlanması yoluyla gerçekleştirilir. Katılımcı, bilgi, birikim ve deneyimlerini referans göstererek konuyu etraflıca detaylandırır. Odak grup görüşmesi, dört ila on iki kişilik küçük grupların tartışabileceği özgür ortamların

yaratılması ve katılımcıların algı, tutum ve davranışlarının kaydedildiği görüşme türüdür (Büyüköztürk ve diğ.,2020, 159-160).

Bu çalışmada, geliştirilecek öğretim programı tasarısının ihtiyaç analizi süreci için öğrenci ve öğretici paydaşlarla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. İhtiyaç analizi için hazırlanan görüşme formlarında yer alan maddeler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uzmanlarının görüşüne başvurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek 1, Ek 2). Görüşme formlarındaki genel sorulara geçilmeden önce katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve yaşı öğrenilerek paydaşların sahip olduğu demografik özellikler kayıt edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formunda; öğrencinin eğitim aldığı lisans bölümü, sağlık bilimi alanı ile ilgili özel dil ihtiyaçları, talepleri, önerileri, akademik eğitimlerinde yaşanan iletişim zorlukları, eğitim hayatlarındaki sorunlar, sağlık bilimi alanındaki söz varlıklarını geliştirme yolları, sağlık bilimine özgü akademik yazma ve akademik konuşma öğretim faaliyetleri gerekliliği vb. konular ile ilgili sorular yer almaktadır.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formunda; öğretici olarak bulunulan dersler, sağlık Türkçesi dersi kapsamındaki söz varlığı geliştirme yolları, sağlık bilimi öğrencilerine Türkçe öğretirken yaşadıkları tecrübeler ve öneriler, sağlık bilimi öğrencilerinin alanlarıyla ilgili dil hâkimiyetleri, geliştirilecek bir sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısının sahip olması gereken hedefler, içerikler, kullanılabilir strateji, yöntem, teknikler, eğitim ortamında oluşturulabilecek etkinlik alanları ve ölçme değerlendirme unsurları vb. konular ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler, paydaşların gönüllülüğü esasına dayanmaktadır. Yapılan görüşmeler daha sonrasında analiz edilmek üzere, paydaşlarında izniyle kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara görüşmede toplanan verilerin yalnızca bu çalışmada kullanılacağı ve katılımcı isimlerinin bir harf veya işaretle belirtilerek çalışmada kullanılacağı bilgisi verilmiş, bu sayede samimi ve rahat bir iletişim ortamı oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizi, birbirine bağımlı süreçlerin değerlendirildiği karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Creswell (2013, 184), birbirine bağlı ve genellikle eş zamanlı gerçekleşen veri analizi sürecini bir sarmal sistem hâlinde şu adımlarla açıklamıştır: “verileri düzenleme, okuma ve hatırlatıcı notlar alma, kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama, verileri yorumlama, verileri sunma ve görselleştirme.”

Verileri düzenleme, veri analizi sürecinin ilk adımıdır. Bu adımda genellikle bilgisayar yardımıyla toplanan veriler metin hâline getirilir. Toplanan saf bilgiler, veri analizinin diğer süreçlerinin daha kolay detaylandırılabilmesi için düzenli bir şekilde kaydedilir. Okuma ve hatırlatıcı notlar alma, veri analizi sürecinin ikinci adımıdır. Bu adımda, herhangi bir ortamda sınıflandırılan düzenlenmiş bilgiler analiz edilir. Analiz metinlerinin daha sonra hatırlanabilmesi için kısa notlar alınır. Bu işlemde anahtar kelimelerden, işaret ve sembollerden istifade edilerek bilgilerin daha kolay işlenebilmesi sağlanabilir. Böylelikle bilgi veri tabanındaki bilgiler daha kolay organize edilebilecektir. Kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama, veri analizi sürecinin üçüncü adımıdır. Bu adımda, analiz metinlerinde alınan hatırlatıcı notlar ve işaretlemelerden yararlanılarak kod ve kategori oluşturulur. Kodlama, veri analizi sürecinde düzenlenen analiz metinlerinin kümeler içinde toplanması ve kümeler için referanslar gösterilerek kodların etiketlenmesi sürecidir. Bu süreçte temalar oluşturularak analiz metinlerindeki ve literatürdeki bilgilerle ispatlama yapılmayı çalışılır. Nitel bir araştırmada yapılan tema oluşturma işlemi, bilginin organize edilerek ortak görüşlerin referans gösterilebilmesini mümkün kılar. Verileri yorumlama, veri analizi sürecinin dördüncü adımıdır. Bu adımda, kodlama sürecinde oluşturulan ve kanıt aranan temalar detaylı olarak yorumlanır. Verileri sunma ve görselleştirme, veri analizi sürecinin son adımıdır. Bu adımda, elde edilen verilerin metin veya görsellerle sunumu gerçekleştirilir (Creswell, 2013, 185-189).

Alan uzmanıyla yapılan yapılandırılmamış görüşmede, program geliştirme sürecinin inşa edilme süreci üzerinde durulmuştur. Bu görüşmede, özel amaçlı dil öğretim programı tasarısı program unsurlarının nitelikleri tartışılmıştır. Bu görüşmenin programın biçimsel yapısının oluşturulmasında önemli katkıları olmuştur. Öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler

betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi, temalarla sınıflandırılmış yazılı veya görsel metinlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ortaya konulması ile gerçekleştirilir. Analiz edilen birçok metin veya görsel, ortak ve ayrı yönleri ile karşılaştırılarak açıklanır.

Bu çalışmada yürütülen veri analizi, şu adımlardan meydana gelmiştir:

1. Yarı yapılandırılmış görüşme sırasında açık uçlu sorulara katılımcılar tarafından verilen tüm cevaplar bilgisayar ortamında bir söyleyişi metni hâline getirilmiştir.
2. Katılımcıların görüşme dosyalarındaki aynı sorulara verilen cevaplar okunarak kodlar oluşturulmuş, notlar alınmıştır.
3. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar kapsamında ortak ve ayrı düşünceler organize edilmiştir.
4. Analiz sürecinde oluşturulan kodlar gözden geçirilmiştir.
5. Görüşmelerdeki ihtiyaçlar, eksiklikler ve öneriler değerlendirilmek üzere temalara ayrılmıştır.
6. Oluşturulan temalar, bir alan uzmanıyla değerlendirilerek düzenlenmiştir.
7. Bulguların detaylı olarak tanımlanması, açıklanması ve yorumlanması sağlanmıştır.

3.5. İnandırıcılık ve Transfer Edilebilirlik

Araştırma amaçlarının en önemlilerinden biri genellemeye uygun, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmektir. Bir durumun diğerinden daha sık tekrarlanır olduğu, bir başka durumun seyrek gerçekleşmesi araştırma cümlesinin kabul edilebilir olup olmadığını doğrudan etkilemektedir. Nicel araştırmalarda genelleme ve kabul edilirlilik ölçütleri daha belirgin, nitel araştırmalardaki genellemeye uygunluğu belirsizdir.

Herhangi bir sosyal olayın, aynı zamanda ve şartlarda tekrar gerçekleşebilmesinin imkânsız olması nedeniyle nitel araştırmaların genelleme durumlarının kanıtlanamaması yaşamın bir gereğidir fakat veri sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması çalışmanın inandırıcılığını artırabilir (Büyüköztürk ve diğ.,2020, 264).

Nitel bir çalışmanın transfer edilebilirliğinin yeterli olabilmesi için temaların ve kodlamaların gerçekçi hedeflere dayandırılması ve derinlemesine değerlendirilmesi gerekir (McMillan, 2000).

Bu çalışmanın inandırıcılığın ve transfer edilebilirliğinin artırılabilmesi için şunlar yapılmıştır:

1. Araştırmadaki verilerin detaylı ve tarafsız bir biçimde kayıt edilmesine dikkat edilmiştir.
2. Araştırmaya katılanların konuyla ilgili yetkin kişilerden seçilmesine özen gösterilmiştir.
3. Araştırmadaki her türlü görsel ve işitsel verinin tarafsız bir biçimde incelenmesi sağlanmıştır.
4. Araştırmadaki ses ve görüntülerin düzenli bir biçimde kayıt altına alınmasına dikkat edilmiştir.
5. Araştırma bulgularının açıklanması sırasında paydaşlardan alıntılar yapılmasına dikkat edilmiştir.
6. Araştırma gidişatının açık, net ve basit biçimde açıklanması sağlanmıştır.
7. Araştırmanın veri kaynakları çeşitlendirilmiştir.
8. Çalışmanın transfer edilebilirliğinin sağlanabilmesi için tema ve kodların gerçekçi hedeflere uygun seçilmesine özen gösterilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Sağlık Türkçesi Öğretim Programında Yürütülen İhtiyaç Analizi Süreci

Bu bölümde, B1 dil seviyesinde Türkçe eğitimi alacak lisans programı öğrenci adaylarının sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen veriler, “Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular” alt başlığında, derinlemesine ve bütüncül bir anlayış ile değerlendirilmiştir.

4.1.1. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sağlık bilimi öğrencilerinin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının tespit edilebilmesi adına on iki sağlık bilimi lisans programı öğrencisi ve beş öğretim elemanı ile yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Geliştirilecek sağlık Türkçesi öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme – değerlendirme unsurlarının işlevsel ve gerçekçi bir biçimde belirlenebilmesi için ihtiyaç analizi verileri tema ve kodlar oluşturularak sınıflandırılmıştır. Tablo 4.1’de katılımcı görüşlerinin betimsel analizinin yapılmasının ardından ortaya çıkan bulgular doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan paydaşların ihtiyaçlarının ve önerilerinin değerlendirilebilmesi için beş tema, on beş kod belirlenmiştir. Katılımcıların isimlerinin gizliliğini sağlayabilmek için numaralandırılmış kısaltmalar kullanılmıştır. Kısaltmalar şu katılımcıları temsil etmektedir: A= Araştırmacı, AU= Alan Uzmanı, Ö= Öğrenci, ÖE= Öğretim Elemanı.

Tablo 4.1: Paydaşların Görüşlerinin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgularda

Belirlenen Tema ve Kodlar

TEMA: 1 KARŞILAŞILAN SORUNLAR	<ol style="list-style-type: none">1. Materyal Yetersizliği2. Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Faaliyetleri Yetersizliği3. Öğrencilerin Akademik Söz Varlığı Eksiklikleri4. Ders Sırasında Yaşanan İletişim Kaynaklı Sorunlar
TEMA: 2 HEDEF UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none">1. Akademik Anlama ve Anlatma Becerilerini Sahip Olabilme2. Mesleki Dil Becerilerine Sahip Olabilme3. Sağlık Bilimi Lisans Programında Başarılı Olabilme
TEMA: 3 İÇERİK UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none">1. Etkinlik Alanlarının Belirlenmesi2. Tema ve Konuların Belirlenmesi3. Ders Kitabındaki Metinlerin Belirlenmesi
TEMA: 4 EĞİTİM DURUMLARI UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none">1. Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi2. Öğretim Materyallerinin Belirlenmesi3. Öğrenme – Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler
TEMA: 5 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none">1. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

4.1.1.1. Tema 1: Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki dil öğrenme hedeflerini geliştirebilmeleri adına gerçekleşen öğrenme – öğretme süreçlerinde karşılaşılan bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların değerlendirilebilmesi için “Karşılaşılan Sorunlar” teması kapsamında 4 kod belirlenmiştir.

4.1.1.1.1. Materyal Yetersizliği

Dil öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için öğrenme – öğretme sürecinin öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel özelliklerine uygun materyallerle zenginleştirilmesi gerekir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının tümü, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bilimi öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri öğretim sürecinde uygun materyal bulmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanları, öğretim faaliyetlerini zenginleştirebilmek adına sağlık alanı ile ilgili dergi, kitap ve makaleleri takip etmekte, öğrenciler ise ders dışı öğrenim faaliyetlerinde yalnızca çeviri programları ile yetinmektedir. ÖE5 kodlu katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Hayır, yalnızca genel Türkçe öğretimi yeterli değil. Şu anda zaten bahsettiğiniz gibi bir öğretimden geçiyorlar. Biz Yunus Emre Enstitüsü kaynaklarını kullanıyoruz. Sağlık alanına özgü orijinal ve özgün metinlerle, materyallerle çalışmalar yürütülmeli aslında... fakat bu alana özgü herhangi bir materyal, bir kitap, bir dergi veya izleyebileceğimiz hazırlanmış bir yol yok. Biz (öğretim elemanlarıyla) kendi aramızda konuları bölerek çalışıyoruz. Bu yolla birlikte akademik sağlık Türkçesi öğretmeye gayret gösteriyoruz. Hocalarımızla aramızda konuları bölerek materyal oluşturmaya çalışıyoruz ama bu öğrenciler için de zor.”

“...öğretimi zenginleştirmek için elektronik materyallerden istifade etmek lazım.”

ÖE3 kodlu katılımcı, öğretim faaliyetlerini sağlık bilimine özgü dil becerileri ile zenginleştirmeye çalıştığını fakat eğitimciler tarafından herhangi bir sistemli materyal hazırlığı yapılmadığı için zorluklarla karşılaştığını dile getirmiştir:

“Biz şu anda yürüttüğümüz proje kapsamında, Suriyeli sağlık personellerine veya adaylarına mesleki veya akademik hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlerden yola çıkarak materyaller hazırlıyor, ona göre hareket ediyoruz. Mesela TÜBİTAK’ın dergileri var, Bilim Çocuk dergileri var. Onların seviyelerine uygun... Oralarda bazen güncel sağlık haberleri oluyor. Kelime öğreniyoruz, onların mesleki ve akademik yaşamlarına faydalı olabileceğini düşündüğümüz şeyler oluyor... Onların da soruları oluyor. Böyle etkileşimli bir ders yapıyoruz. Böylelikle dersi sağlık açısından zenginleştirmeye çalışıyoruz. Ama tabii takip ettiğimiz bir öğretim programı, kitap, materyal veya izlenice yok... Bu dersin daha başarılı sonuçlar verebilmesi için bunların yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

“...Yeterli olabilmesi için öncelikle onlara yönelik spesifik sağlık yayınlarının, materyallerinin, kitaplarının hazırlanması gerekir. Sağlık bilimi fakültelerinde okuyacak öğrenciler ayrı bir sınıf

kuralım durumu olmadığı için yeterli olabilmesi mümkün değil. Dolayısıyla bütüncül bir bakış açısı gerektiriyor. Bu da sağlık alanı hedef kitlesine bir öğretim gerekiyor. Ancak o zaman bu sorumuza “evet” diye cevap verebilirdik. Fakat bu durumda maalesef böyle bir durum yok. Bu sorunuza böyle yanıt verebiliriz.”

ÖE2 kodlu katılımcı, materyal yetersizliğinin öğretici çabalarıyla giderilmeye çalışıldığını fakat sistemli materyal çalışmalarının yapılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir:

“Metin seçimi, görsel seçimini hep sağlık alanına yönelik seçmeye gayret ediyoruz. Genellikle dergilerden veya ilkökul kitaplarından sağlıkla ilgili metinler, görseller toplamaya gayret gösteriyorum, ama bu alan için özel olarak hazırlanmış materyaller yok, bunun düzenli olması lazım.”

ÖE1, ÖE3 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, öğretimde Web 2.0 eğitim araçlarının ve simülasyon tekniğinin öğrenme – öğretme sürecinde yer bulması gerektiğini savunmuştur. ÖE5 kodlu katılımcı, bu durumun önemini şu şekilde ifade etmiştir:

“Web 2.0 araçlarından... simülasyon eğitimlerinden sıklıkla yararlanılabilir. Öğretimi zenginleştirmek için elektronik materyallerden istifade etmek lazım.”

ÖE3 kodlu katılımcı da öğretimde Web 2.0 araçlarının önemine ve simülasyon tekniğinin sağlık bilimine özgü hedeflerle donatılmış bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yerine değinmiştir:

“Öğretim faaliyetlerini zenginleştirilmiş elektronik materyaller hazırlayarak desteklemek gerekir. Simülasyondan sık sık yararlanılabilir. Web 2.0 araçlarından sıklıkla yararlanabilir. Tıpkı normal öğretimdeki gibi... Buluş yoluyla öğretimden sıklıkla yararlanabilir.”

Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11 kodlu katılımcılar, dersin özel amaçları için hazırlanmış elektronik materyallerle işlenen derslerin daha eğlenceli olduğunu, bu derslerde kalıcı öğrenme yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcılara göre, öğretim faaliyetlerinin elektronik materyallerle ve Web 2.0 araçları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Ö1 kodlu katılımcı öğrenme – öğretme sürecindeki materyallerin önemine değinmiştir:

“...Okuma metinleri faydalı olur hocam. Elektronik dersler. Kahoot falan. Çok güzel geçiyor akılda kalıyor.”

Ö2 kodlu katılımcı öğretim materyalleri ve ders süreci hakkında şunları söylemiştir:

“...Daha doğrusunu söylemek istiyorsam materyaller, diyaloglar, okumalar daha çok sağlık üzerinde... Elektronik ders güzel hocam... Kahoot yapıyorduk... kitap hediye ediyorduk... eğlenceli güzel oluyor öğreniyoruz.”

Ö3 kodlu katılımcı elektronik öğretim materyalleri ve öğrenme – öğretme süreci hakkında şunları söylemiştir:

“Bence elektronik dersler güzel olur, elektronik oyunlar faaliyetler güzel. Bir de okuma metinler güzel. Bölümümle alakalı, eczacılıkla ilgili. Bazı insanlar okumayı sevmiyor ama ben seviyorum. Metinleri okumakta fayda var. Ama metinler eğlenceli ve sağlıklı metinler olmalı hocam. Bir de diyalog ile konuşma pratikleri yapılması lazım, faydalı olur.”

Ö5 kodlu katılımcı elektronik öğretim materyalleri ve ders süreci hakkında şunları söylemiştir:

“Derlerde elektronik materyaller, diyalogları seviyorum hocam. İkisi çok faydalı olur, ben onlarla daha hızlı öğrenebiliyorum.”

Ö7 kodlu katılımcı elektronik öğretim materyalleri ve ders süreci hakkında şunları söylemiştir:

“...bizim bölümle alakalı telefon uygulamaları olsa okuma kitapları olsa ne güzel olur. Ben elektronik etkinliklerle daha başarılı oluyorum. Sizinle elektronik oyun yapıyorduk anlamadığım dediğim şeyleri bile öğreniyordum. Ama başlarda okuma yapmak çok önemli, benim babam Türk olduğu için Türkçem iyi, ama sağlık kelimelerini ve akademik yazma işlerini yapamıyordum. Onlara daha çok yer verilmeli.”

Ö9 kodlu katılımcı elektronik öğretim materyalleri ve ders süreci hakkında şunları söylemiştir:

“Diyalog ve sağlıkla ilgili video daha çok olsun isterim, daha hızlı öğreniyorsun çünkü. Bir de bizim bölümle ilgili Türkçe seti kurs kitapları lazım. Bir de elektronik dersler güzel olur.”

Ö11 kodlu katılımcı, öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi gerektiğini, yapılan analize göre ders kitaplarının yazılması gerektiğini dile getirmiştir:

“Türkçeyi daha iyi öğrenebilmem için Türkçede zorluk çektiğim sözlerin...anlamı ve o sözleri içeren cümleleri... nasıl söylesem hoca tarafından ve kitap tarafından öğrencilere zorluk çektikleri cümlelerle ilgili konular çok olursa ve pratik olursa Türkçemiz o zaman daha çok gelişir.”

4.1.1.1.2. Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Faaliyetleri Yetersizliği

Özel amaçlı dil eğitimi, herhangi bir disiplin alanına özgü seçilmiş kelime ve ifade kümelerinin öğretim faaliyetlerinin merkezine konulması ile gerçekleştirilir. Özel amaçlı dil eğitimi, genel amaçlı dil eğitimini destekler nitelikte olmalıdır. Bu eğitim türü, hedef kitlenin akademik, mesleki ve iletişimsel dil ihtiyaçları dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir. Yapılan literatür taramasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bilimi öğrencilerine / öğrenci adaylarına yönelik bir öğretim programı çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Ö1 kodlu katılımcı, özel amaçlı Türkçe dil becerilerinin yalnızca gelişigüzel tecrübeler sonucunda geliştiğini, aldığı genel amaçlı dil eğitiminin akademik ve mesleki yaşamı için yeterli olmadığını düşünmektedir:

“Yani bildiğim Türkçe akademik yaşamım için çok yeterli değil ve ayrıca bir eğitime ihtiyacım var. Öğretmenler bize sorsa ve tıp hocalarıyla konuşsalar. Öncesinde bizim için pratik kurslar yapılabilir. Çünkü ben lisansa geçtim çok çok zorlandım. Her bölümün kelimeleri farklı konuları farklı, eskiden Türkçe öğreniyorken gzmeye gidiyoruz ne söylenir ne yapılır hep böyle. Kitaplarda sağlık bilgileri konuları az.”

Ö2 kodlu katılımcı, özel amaçlı Türkçe becerilerinin aldığı genel amaçlı Türkçe eğitimi sonrasında herhangi bir öğretim faaliyeti ile desteklenmediğini ifade etmiştir. Katılımcı, görüşme sırasında sıklıkla bu sebepten kaynaklandığını düşündüğü dil sorunlarını dile getirmiştir:

“Hakikaten içimden söylüyorum hocam, terimler yüzünden, ezberlemesi yüzünden nasıl olduğunu nasıl araştıracağını bilmiyorsun... Hocaların tıbbi terimlere odaklanmaları gerekir öğretirken. Özellikle biyoloji ve kimya. Sık sık ders çalışıyorum kütüphanede çalışıyorum. İnternete yazıyorum, resimlerine bakıyorum kendimle deli gibi konuşarak tekrar yapıyorum hocam. Ya da aynı mesleğimde falan biriyle konuşuyorum, ya da o benden büyüğe yanına gidiyorum bana öğretsin birkaç bilgi alayım diye. Sağlık dizilerini çok çok izliyorum. Artık gündemde sağlık çok fazla var. Dünyanın gündemde sağlık oldu hocam. Onları izliyorum çok fazla var. Çok kelimeleri oradan öğreniyorum hocam.”

Ö3 kodlu katılımcı, genel Türkçe öğretimi faaliyetlerinin okuyacağı lisans bölümünde başarılı olabilmek için yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcı, düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...yok, hiç yeterli değildi. Çünkü eczacılıkta... tam başka bir şey. Nasıl desem... Bölümümüzle ilgili yeni kelimeler çıkıyor. Onlara daha çalışmamız lazım... Onların üzerine. Hastanelerde eczanelerde nasıl konuşuluyor onların kitapta olması lazım yani.”

Ö4 kodlu katılımcı, sağlık bilimi öğrencilerinin sahip olduğu özel ihtiyaçların öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcı, lisans programı sırasında yaşadığı sorunların merkezine Türkçe olarak almadığı Kimya ve Biyoloji derslerini koymaktadır:

“Hocam TÖMER’lerle görüştüğümde müdürleri şey diyor: aldığımız öğretim en büyük sorun hocam. Benim sorunum diş hekimliği ile değil. Biyoloji ve kimyadaki temel Türkçe kelimeleri TÖMER’de öğretmiyorlar. O konuları daha çok bakmaları öğretmeleri çok güzel olur. Kariyer yapacağımız çalışacağımız mesleklere göre öğretseler daha güzel olur. Irak’ta çok iyi öğrenciydim derslerimden doksanlar doksan beşler alıyordum buraya geldim notlarım çok aşağıya düştü. Bizim asıl problemimiz orada Türkler lisede öğrendiği kelimeler sayesinde daha rahat ediyor ama yabancı uyruklu öğrenciler de Türkmenler de zorlanıyor, sorunlar yaşıyorlar hocam. Öyle daha güzel olur.”

Ö8 kodlu katılımcı, sağlık bilimi için özel hedeflerin temele alındığı bir kurs programının oluşturulması gerektiğini düşünmektedir:

“Hayır yeterli olmaz, ben özel kurslar dersler de aldım yine de bölümde çok zorlanıyorsun yapamıyorsun. Bizim sağlık alanına özgü özel bir kurs lazım.”

Ö11 kodlu katılımcı, herhangi bir sağlık bilimi lisans programında eğitim alacak yabancı uyruklu öğrencilerin, yalnızca genel amaçlı Türkçe öğretimi faaliyetlerinden yararlanarak akademik ve mesleki yaşamlarında başarılı olamayacaklarını düşünmektedir. Katılımcı, bu konu kapsamında sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin özel dil hedefleri hakkındaki düşüncelerini dile getirmiştir:

“Bence sadece TÖMER eğitimi yeterli değil... ekstra sağlık Türkçesi lazım... özellikle yabancı öğrencilere lazım. Biz yabancıların en çok zorluk çektiği... kendi adıma zorluk çekiyorum,

çocukları da görüyorum. Sağlık Türkçesi tam farklı... yani bizim de yabancı öğrencilerin zorluk çektiği o zor Türkçe sözlerde öğretilir, problemler çözülür. Çünkü lisans sınavlarda bilmediğimiz Türkçe sağlık sözleri çok oluyordu ve zamanımız yetmediği için notumuz düşük oluyordu, biz yabancı öğrencilere hiç tolerans yapılmıyordu. Bu yüzden ben düşünüyorum ki ekstra sağlık alanına Türkçe dersi olmalı.”

ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin ve sağlık personellerinin genel amaçlı Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yanı sıra sağlık bilimine özgü eğitim hedefleriyle donatılmış özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerinden de yararlanmaları gerektiğini düşünmektedir:

“Hayır, yeterli değil hocam. Meslek Türkçesi dediğimiz husus normal Türkçe öğretimine ek olarak yürütülmesi gereken bir husus. Bu iki öğretim türünün birlikte yürütülmesi gerekir. Her dönem en az iki derslik bir akademik sağlık Türkçesi dersi almaları gerekiyor. Bir öğrenci hangi alanda olursa olsun... bizde TÖMER’i bitirip bölüme gidince, bölümde lisansı bitirene kadar mesleki Türkçe veya akademik Türkçe dersi almıyor, bu da sorunlar yola açıyor.” ÖE1

“Hocam bunları zaten biz genel Türkçe aldıktan sonra destekliyoruz... Genel Türkçeden sonra akademik Türkçe dersi alıyorlar, tabii ki gerekli. Sağlık alanına yönelik kelime ve ifadeler öğrendikleri zaman alanlarına hâkim oluyorlar. Aksi hâlde iletişim sorunları yaşayacaklardır” ÖE2

“Ya elbette yalnızca genel Türkçe yeterli değil, biz sağlık Türkçesi öğretimi yaptığımız öğrencilere genel Türkçedekinin aynısı eğitim vermiyoruz. Yeterli olabilmesi için öncelikle onlara yönelik spesifik sağlık yayınlarının, materyallerinin, kitaplarının hazırlanması gerekir. Sağlık bilimi fakültelerinde okuyacak öğrenciler ayrı bir sınıf kuralım durumu olmadığı için yeterli olabilmesi mümkün değil. Dolayısıyla bütüncül bir bakış açısı gerektiriyor. Bu da sağlık alanı hedef kitlesine bir öğretim gerekiyor. Ancak o zaman bu sorumuza “evet” diye cevap verebilirdik. Fakat bu durumda maalesef böyle bir durum yok. Bu sorunuza böyle yanıt verebiliriz.” ÖE3

“Yeterli değil. Genel Türkçe öğretiminde öğrenciler sınırlı bir literatüre sahip olamıyor... Bilimsel anlamda akademik Türkçe dersi de veriyoruz, makale okuyoruz haber takip ediyoruz fakat sağlık alanına özgü özel bir akademik eğitim alması gerekmekte.” ÖE4

“Özel alan eğitimi, sağlık alanı Türkçe eğitimi özel olarak verebilir. Sanırım şöyle bir uygulama olabilir: Türk öğrencileriyle bir araya getirilerek özel alan sağlık Türkçe kursu oluşturulabilir. Tabii bunun için tıp alanına yönelik bir eğitim vereceksek öğretim programları, ders araç gereçleri vb. hazırlamak gerekir.” ÖE5

4.1.1.1.3. Öğrencilerin Akademik Söz Varlığı Eksiklikleri

Söz varlığı gelişimi, dört temel dil becerisi ile birlikte dinamik bir yapıda gelişerek dil öğretiminin başarısını artırır. Akademik kelime hazinesi, günlük yaşamda kullanılan kelimelere göre farklılıklar göstermektedir. Görüşmeye katılan paydaşlar, sağlık bilimi alanına özgü söz varlığı gelişiminin, öğrencinin akademik ve mesleki yaşamda başarılı olabilmesi için zorunlu olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre, öğrenme – öğretim sürecinde söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar ihmal edilmemelidir. ÖE1 kodlu katılımcı, öğrencilerin sağlık bilimine özgü akademik kelime hazinelerine hâkim olabilmeleri için şu çalışmaların yapılabileceğini belirtmiştir:

“Öğrencilere yönelik söz varlığı çalışmaları yapılmalı, sağlık Türkçesi ile ilgili hocam. Bununla ilgili öncelikle söz varlığı sıklık çalışması yapılmalı. Genel sağlık terimlerinin öğretilmesi, hasta

– personel ilişkisine odaklanmak gerekiyor. Bunların sonu yok, ama en başta söz varlığı ile ilgili temel çalışmalar yapılması gerekiyor. Bunun dışında özgün metinlerle, orijinal metinlerle akademik konuşma ve yazma etkinlikleri yapılmalı. Çünkü öğrencinin akademik dil becerilerini geliştirerek ileride gördüğü metinlerde afallaması önlenmeli. Bizim verdiğimiz akademik Türkçe, öğrenciye yüzmeyi havuz etrafında öğretmeye benziyor. Öğrenci bizden ayrılıp bölüme gittiğinde tamamen havuzun içine düşüyor ve kendi başına akademik ve mesleki dil becerilerini geliştirmeye çalışıyor. Burada da herhangi bir sistem olmadığı için tamamen gelişigüzel ilerliyor.”

Yukarıda görüldüğü üzere ÖE1 kodlu katılımcı, öğrencilerin akademik söz varlıklarını geliştirebileceğini düşündüğü çalışmaların, lisans eğitiminin ilerleyen dönemlerinde de sistemli bir biçimde sürdürülmesi gerektiğini savunmuştur.

Bazı katılımcılar, öğrencilerin nitelikli bilimsel çalışmalarda bulunabilmeleri ve akademik dil becerilerine başvurarak cümle üretiminde bulunabilmeleri için söz varlığı çalışmalarına önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir:

“Öğretim faaliyetlerinde mutlaka söz varlığını zenginleştirmeye çalışmalı ve bilimsel yazılar görmeli ki öğrenciler güncel sağlık haberlerini takip edebilsin, anlayabilsin... daha sonra zaten lisans öğrencisiyse bu... bölüme geçtiğinde daha fazlasıyla yüz yüze gelecek. Ama en azından hazırlık eğitimi bağlamında onlara sağlık bilimi için geniş bir kelime hazinesi vermemiz gerektiğini düşünüyorum. Bunun için akademik yazma ve konuşma bağlamında kendilerini geliştirebilmelerine gayret göstermelerini hedefliyoruz. Kendi sağlık sorunlarını... ya da bir makaleyi anlayıp anlatabilmeye gayret göstermesini talep ediyoruz. Bu gerçekten işe yarıyor... Örneğin bir hafta tıp ile ilgili bir makale getiriyorum... İçlerinde söz varlıklarını geliştirebilmeleri için bir sürü yeni akademik sağlık kelimesi oluyor. Bunları güncel olanlardan seçiyorum ve bu şekilde terminolojiye alışabiliyorlar. Bölüme geçtiklerinde sağlık bilimi ile ilgili makalelerini... aldıkları söz varlıkları ile terminolojisi ile ilgili daha rahat edebilmeleri adına destek oluyoruz. Onlar da böylelikle akademik sağlık diline hâkim olabilmeleri adına çalışabiliyorlar.” ÖE3

“Öncelikle istekli olmaları lazım. Alanında yeni kelimeler öğrenmeye hazır olmalı öğrenci. Okuma yapmaya hazır olmalı, bir bilgi birikimi olmalı ve okuduklarını yazıya dökülebilmeli. Yani bir kere artık belirli bir dil seviyesine geldikleri için... kelime hazinesi bakımından yoğun bir çalışma yapılmalı, bunu özgün metinlerle akademik metinlerle destekleyerek yapmalı. Artık akademik Türkçede beklentimiz şu aslında: Akademik bir makalenin nasıl yazılacağını bilmeleri... akademik kelimeleri tanımaları ve kafalarında topladıkları basit cümleleri akademik hâle getirebilir olmaları.” ÖE5

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcılar, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirebilmek için yaptıkları bireysel çalışmalardan bahsetmiştir. Katılımcılar, sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin söz varlığı gelişimini destekleyebilmesi için nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında önerilerde bulunmuştur:

“Eee şimdi gerçekten kelimeyi hiç görmediysem ve derste insanların bilmediğini düşünüyorsam hocaya soruyorum hiç görmediysem Türk arkadaşım var ona soruyorum o söylüyor, derste Türk öğrenciler için kolay sandığım bir kelimeyi sorunca çekiniyorum çünkü. Hocalar çok fazla yabancı olduğumuzu söylüyor biz sorunca, insanlar utaniyor.” Ö1

“Kelime hazinesi.... Yani o daha iyi olurdu. Şimdi online olduğu için derste çok hocalarla konuşamıyoruz ama öğrencilere daha fazla fırsat verilmeli bence. Özellikle bazı kelimeler ifadeler daha basit anlatılmalı. Çoğunlukla anlatıp gidiyorlar. O yüzden Sağlık Türkçesi dersi olursa öğrencilere fırsat verilmeli bence. Konuşmalar sunumlar diyaloglar pratikler... ama biraz oyun gibi eğlenceli olursa herkes öğrenir. Daha güzel eğlenceli materyal olan sağlık sözlükleri olsa güzel olur” Ö1

“Yeni kelimelere internetten bakıyorum hocam, resimlere bakıyorum fotoğraflara bakıyorum. Kendi kendime konuşuyorum benden büyük küçük arkadaşlara herkese soruyorum öğreniyorum. Hakikaten içimden söylüyorum hocam, terimler yüzünden ezberlemesi yüzünden nasıl olduğunu nasıl araştıracağını bilmiyorsun... Hocaların tıbbi terimlere odaklanmaları gerekir öğretirken. Özellikle biyoloji ve kimya. Sık sık ders çalışıyorum kütüphanede çalışıyorum. İnternete yazıyorum, resimlerine bakıyorum kendimle deli gibi konuşa tekrar yapıyorum hocam. Ya da aynı mesleğimde falan biriyle konuşuyorum, ya da o benden büyükse yanına gidiyorum bana öğretsin birkaç bilgi alayım diye. Sağlık dizilerini çok çok izliyorum. Artık gündemde sağlık çok fazla var. Dünyanın gündemde sağlık oldu hocam. Onları izliyorum çok fazla var. Çok kelimeleri oradan öğreniyorum hocam. Sağlık kelimeleri için özel sözlükler olsa onlar güzel olur” Ö2

“Ben çok sağlık kelimeleri öğrenmek için çok fazla Türk sağlık dizileri izliyorum. Dizilerden öğrenmek çok iyi... Hızlıca öğreniyorum daha iyi öğreniyorum. Bir de kitaplara bakıyorum. Sözlüğe ve resimlerine bakıyorum, bazen makalede bakıyorum orada ne demek istemiş diye okuyorum. Sözlük çok karışık oluyor anlamıyorum bazı zamanlar.” Ö3

“Ben kelimelere ifadeleri öğrenmek için kütüphanede çalışıyorum, sağlık haberleri okuyorum, not alıyorum, tekrar yapıyorum, sözlük, kendi kendime veya arkadaşlarımla konuşuyorum, dizilerde sağlık dizileri oldukça arttı, aklımda kalıyor onları izlediğim zaman. Bende resimli bir sözlük var en çok onu kullanıyorum. Oxford sözlüğü var bende her şeye ona bakıyorum hocam.” Ö4

Bazı öğrenci katılımcılar da (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) kelime hazinelerini geliştirebilmek için sözlükten, internetten ve arkadaşlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan tüm katılımcılar, sağlık bilime özgü hazırlanmış zenginleştirilmiş bir sözlük oluşturulması fikrini desteklemektedir:

“Genellikle bilmediğimiz kelimeleri internetten... online sözlüklerden veya internetteki görsellerle araştırıp buluyoruz. Ama... Google translate kullandığımız zaman tam çeviri olmayınca sorunlar yaşıyoruz. Bölümümüzle ilgili bir sağlık sözlüğü kaynağı lazım veya translatenin geliştirilmesi lazım.” Ö10

4.1.1.1.4. Ders Sırasında Yaşanan İletişim Kaynaklı Sorunlar

Öğretim, ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında devam eder fakat öğretim faaliyetlerinin en yoğun olduğu zaman ders sırasındır. Ders sürecinde yaşanan her türlü iletişim kopukluğu, öğretim faaliyetlerinin başarısını düşürmekte, dersin hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencileri, ders sırasında öğreticiden veya dil becerileri eksikliklerinden kaynaklı nedenlerle iletişim sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Yapılan görüşmelerde, birçok katılımcının iletişim kopuklukları nedeniyle öğretim faaliyetlerinden yararlanmakta zorluk çektikleri görülmüştür. Ö1 ve Ö2 kodlu katılımcılar, ders sırasında yaşadıkları iletişim sorunlarını ve bu sorunların nedenlerini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Eee iletişimde şey var... Botanik dersi var bir de şey var: Analitik kimya dersim var bu dönem. Türkçe Kimya temelim olmadığı için çok zorlanıyorum. Arap okulunda okudum ben, ama halledeceğim. Oradaki kelimeleri soruyorum insanlara hocalara” Ö1

“Hocam bazı hocalar şey der... sanki şöyle düşünüyor: herkes Türk öğrenci, yabancı öğrenci hiç yok. Ama şu an alıştım... yalan söylemeyeyim artık alıştım. Dediklerini %90 anlıyorum cevap veriyorum. Ama yine de bazı dersler konular var. O Botanik ve Kimya var ya bizi mahvetti. Hepsi

ezber... Allah nasıl yarattıysa hepsini ezberleyeceksin. Ama Kimya Türklere kolay. Ama Botanik herkese aynı çünkü Latince. Ama Kimyadaki o Türkçe ifadeler hocam, onları yabancılar yapamıyor öğrenemiyor. Biz onları öğrenmek istiyoruz çok çalışıyorum, Botanikte kimse yapamıyor.” Ö2

Ö4 kodlu katılımcı, derslerdeki iletişim sorunlarının yalnızca Türkçe dil becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanmadığını, son dönemlerdeki sağlık olaylarından ötürü yüz yüze yapılan derslerde öğretmen ve öğrenci iletişiminin sosyal anlamda zayıfladığını, bu durumun da öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ilgi ve motivasyonunu azalttığını dile getirmiştir:

“Hocam birinci dönemde çok sıkıntı çektik hepimiz... Hocalar ailelerinden korkuyorlar virüs var pandemi var dersler yüz yüze oluyordu onlar bizimle daha uzaktan konuşuyordu... İletişim seve seve olursa... dil olmasa bile... seve seve yapınca hiç sorun yaşamıyoruz artık. Hocamı sevdiğimden sonra hocam, utanırsın yapmamaya. O daha iyidir... O daha iyidir sinirlenmekten kızmaktan hocam. Bazen çok hızlı konuşuluyor internet kesiliyor zorlanıyoruz, yüz yüze olunca problem olmuyor. Şimdi aşı yaptıkları için şimdi daha rahatlar. Sadece seve seve yani yapınca anlıyorum.”

Bazı katılımcılar, ders sürecindeki iletişim sorunlarının ortadan kaldırılabilmesi için derslerdeki anlatımın daha yalın ve yavaş olması gerektiğini savunmuştur:

“İlk zamanlar oluyordu ama artık anlıyorum... artık kelimeleri iyi biliyorum. Bazı hocalar bazen çok hızlı ve karmaşık konuşuyor ve eeee uu diyor zor oluyor, ama artık konuşulanı çok iyi anlıyorum.” Ö5

“Online eğitim olunca hocalar çok hızlı konuşuyorlar, çok karışık anlatıyorlar. Türklere soruyorum onlar da bazen anlamıyor. Maalesef...” Ö6

“Evet, çok oldu. Hocaları anlayamadığım çok oldu çok zorluklar çektim. Nasıl söyleyeyim yani... TÖMER derslerimden başka tüm derslerde anlamada zorluk çektim. Çünkü çok hızlı konuşuyor zorlanıyorum. Türkçe dersinde rahat ediyordum çünkü hocadan çekinmeden soruyordum izah ediyordu.” Ö11

Bazı katılımcılar, ebeveyni / ebeveynleri Türk olduğu için dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılar, ders sırasında dinleme ve konuşma becerilerinde değil, okuma ve yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir:

“Amerika’da doğmama rağmen ailemde Türkçe çok konuşuluyor ben hocaları tamamen anlıyorum diyebilirim. Hocam... benim en ama en zorlandığım şey yazmak. Ben onun dışında her şeyde problem yaşamıyorum. Dediğiniz... okuduğunuz her şey lazım hocam. Hatta Türk olanlar da bilmiyor, internette hazır indiriyorlar falan. Ödevlerde sorun yaşıyorduk ama öğrendiğim için biraz daha kolay oluyor.” Ö7

“Hocam ben aslen Türk olduğum için dinleme konuşmada sorun yaşamıyorum. Yazmak zorluyor. Hocamın Biyokimya dersinde hızlı konuşması bir de online olması zorluyor bazen, ama sağ olsunlar hocam yavaşlayın deyince yavaşlıyorlar kelimeyi söylüyorlar” Ö8

Ö12 kodlu katılımcı, diğer öğrenci katılımcıların aksine derste herhangi bir sorun yaşamadığını, bunu Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için takip ettiği akademik yayınlara borçlu olduğunu ifade etmiştir:

“Ben çok fazla problem yaşamıyorum aslında, Türkçe becerim iyi. Akademik yayınları çok okuyorum. Ondan ötürü çok zorluk çekmedim.” Ö12

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde öğrencilerin materyal yetersizliği, öğretim programı eksikliği, akademik söz varlığı eksikliği ve ders sırasında yaşanan iletişim sorunları nedeniyle sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde paydaşlar, öğrencilerin ders sırasında iletişim sorunları yaşamamaları ve öğretim faaliyetlerinden başarılı bir şekilde yararlanabilmeleri için sahip olmaları gereken beceri ve davranışlar hakkında görüşlerini bildirmiştir. Paydaşlar, öğrencilerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve akademik olarak teşvik edilmelerinin önemini vurgulamıştır.

4.1.1.2. Tema 2: Hedef Unsurlarını Belirleme

Öğretim programının hedef unsuru, ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan eğitim amaçlarının düzenlenmesi ile oluşturulur. Hedefler, öğrencinin öğretim sonunda sahip olacağı yeterlilik derecelerinin tanımlanması ile belirlenir. Öğrenci ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencilerinin özel eğitim hedeflerinin işlevsel ve gerçekçi bir biçimde belirlenebilmesi için 3 kod belirlenmiştir.

4.1.1.2.1. Akademik Anlama ve Anlatma Becerilerine Sahip Olabilme

Türkiye’de üniversite eğitimi almak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, eğitim süreçlerinde başarılı olabilmek amacıyla akademik anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenciler, disiplin alanlarına özgü akademik anlama ve anlatma becerilerine hâkim olabilmek adına özel amaçlı dil öğretim faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu konuya yönelik hazırlanmış herhangi bir müfredat veya izlenince mevcut değildir. Ö2 kodlu katılımcı, yabancı bir öğrencinin akademik Türkçe becerilerine olan ihtiyacını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bence çok lazım, çok gerekli... çünkü hocam şu an özellikle online döneminde bayağı ödevler veriyorlar, ama şey sizin anlattıklarınız gibi hâlen aklımda... Ne zaman virgül koyacaksın ne de da ne zaman ayrı bir şekilde... nasıl resmiyette yazı yazılıyor, makalede nasıl dil kullanıyorsun... ne zaman bitişik yazılıyor, ilk harf büyük olmalı şeklinde... bunları da öğrendik hocam sizden, bir de şey dilekçe bir hocaya nasıl yazılır...Çünkü şey eskiden öğretmemişlerdi hocam bize bunları.”

Bazı katılımcılar, akademik anlama ve anlatma becerilerinin yetersizliği nedeniyle eğitim hayatında yaşadıkları sorunlardan bahsetmiştir:

“...Gerekli. Çünkü birkaç sıkıntı yaşayabilir. Çünkü akademik yazma ve konuşma gerekiyor. Ben de bir sıkıntı yaşadım üniversitede... Maliyeye dilekçe göndermek istiyordum, sizle

konuşmuştum... geçen sene. Dilekçeyi gönderdim hallettim. Faydalı oldu, personel problemi halletti.” Ö3

“Akademik yazma ve okuma en önemlisi. Mail atmaktan çok dilekçe yazmak lazım, çünkü dilekçeyi yabancı öğrencilerin Türkçeleri ile dilekçe yazmaları zor oluyor, onun için ben diyorum ki dersin içinde dilekçe yazmak olmalı, ayrıca bir ders geçmeli. Çünkü dilekçe yazma metin yazma yabancı öğrenciler için çok kıymetli oluyor. Mali işlerde zorlanıyorlar, göç idaresinde problem oluyor. Yabancı öğrenciler bu derslerde bu konuları geçirmeli. Ben de sorun yaşadım. Hem mali işlerde hem göç idaresinde... şablonlar var ama bazen resmi başka yazılar isteniyor...” Ö11

Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanlarından bazıları, öğrencilerin akademik anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin öğretim faaliyetlerinin en önemli hedeflerinden biri olduğunu belirtmiştir. Aşağıdaki katılımcılar, öğrenme – öğretim sürecindeki akademik dil öğretimi etkinliklerinin önemine şu ifadelerle değinmiştir:

“...En temelde... öğrencinin dil becerileri açısından ifade etmek gerekirse... öğrencinin kendilerini akademik olarak ifade edebilme becerilerini geliştirici temelli olmalıdır. Anlamada da öğrencilerin sağlık düzeyinde karmakarışık olmayan bağlamlarda... yeni kelime sayıları düzenlenmiş özgün metinleri anlayabileceği kazanımlar yazılmalıdır.” ÖE1

“Dersi takip edebilme, derste not alabilme, makale okuyabilme, resmi dili kavrayabilme... bunlar çok önemli. Örnek sınav cevap metinleri, eğitim kurumunun öğretim alanlarına yönelik özel amaçlar... kurumsal müracaatlar, deney sınıfları ve laboratuvarlardaki raporların yazımı vb. hedeflere yönelik olabilir.” ÖE4

4.1.1.2.2. Mesleki Dil Becerilerine Sahip Olabilme

Mesleki dil öğretimi, herhangi bir işe özgü özel terimlerden, sözcüklerden, ifadelerden seçilmiş dil unsurlarının düzenlenmesi ile gerçekleştirilen öğretim türüdür. Sağlık bilimi dili, diğer disiplinler gibi kendine özgü ifadelerden oluşur. ÖE1, ÖE3, ÖE4 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencilerinin alanlarına özgü mesleki Türkçe becerilerini geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. ÖE3 kodlu katılımcı, mesleki dil öğretiminde söz varlığının, yazılı ve sözlü üretimin önemini vurgulamıştır:

“Mesleki bir Türkçe eğitimi veriyorsak eğer sağlık bilimi alanının söz varlığını içine almalı. Yani klasik olarak bir hastane bağlamı ortaya konulabilir. Öğrencinin akademik ve mesleki olarak kendini ifade edebilmelerine yönelik kazanımlar ortaya konulmalı. Sağlık tartışma konuları, sağlık bilimi alanıyla ilgili hazırlıklı ve hazırlık konuşmalar yapabilme, resmî kurumlarla yazışmalar, görüşmeler... Onlara yönelik tamamen üretmeye yönelik kazanımlar tasarlanmalı.”

ÖE5 kodlu katılımcı, mesleki sağlık Türkçesi öğretimi çıktılarının başarılı olabilmesi için akademik ve mesleki dil öğretim faaliyetlerinin birbirini destekler nitelikte tasarlanması gerektiğini savunmuştur:

“...deney raporu olabilir... Ders sırasında adli vaka raporları, hasta özgeçmiş formaları doldurabilir, basit tedavi önerileri verebilir, sağlık operasyonu özeti yazabilir, seminerlerde toplantılarda not tutma olabilir, hasta yakınları ile başarılı iletişim, nezaket kuralları ile insan

ilişkileri kurabilme hakkında kazanımlar olabilir. Toplantı, sınıf dili, ders takibi hakkında kazanımlar olabilir. Komite öncesi hazırlık ve sınav sorularını cevaplayabilme becerilerini geliştirebilmek adına kazanımlar yazılabilir. Örneğin münazara yerine komite ortamı kurulup kazanımlara dâhil edilebilir. Eğlenceli bir dille deney ortamına yönelik yazma okuma konuşma dinleme metinleri yapılabilir.”

ÖE1 kodlu katılımcı, mesleki sağlık dili eğitiminin yalnızca teorik bilgilerle gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Katılımcıya göre, geliştirilecek bir sağlık Türkçesi öğretim programında yer alacak mesleki amaçlı dil öğrenme – öğretme süreci, görev temelli dil öğretim yaklaşımına uygun bir biçimde düzenlenmelidir:

“... mesleki dil öğretimi için doğrudan hastane ve görev temelli etkinlik alanları oluşturulmalıdır. Hem eğitim kurumları hem de çalışma alanları dikkate alınmalı. Örnek veriyorum... bir hasta geldi, acil durum nasıl hareket etmek gerekir?”

“...Tıpkı yabancı dilde olduğu gibi... mesleki dil eğitimi gidişatı düzenlenmeli. Doğrudan dil öğretim ortamında görevler gerçekleştirilmeli. Önceden belirlenen senaryolarla hastane içerisinde... hastanenin günlük işleyişi bağlamında iş başında eğitim yapılmalı.”

Ö2 kodlu katılımcı, mesleki dil eğitimi ve akademik dil eğitimi öğretim faaliyetlerinin birlikte yürütülmesi gerektiğini savunmuştur:

“Hocam açık açık söylemek istiyorum... Keşke o zamanlar öğrencilere sorsalar hangi bölümü okumak istiyorsunuz ona göre şey yapsalar daha güzel olurdu. Çünkü hocam o zamanlar nasılsın... iyi misin... gezmeye çıkıyorsun ne yapacaksın? Öyle bir şey, nasıl desem hocam... bunlar da çok güzel ama keşke daha bize özel olsa, öğrencilere sorsaydılar ne okumak istiyorsun sen hangi kariyeri istiyorsun, ona göre kitapları ayarlasalar daha iyi olacak hocam. Benim en çok tavsiye ettiğim öğrencilere sormak, kariyerleri için heveslendirmek cesaretlendirmek öğretmek lazım... İleride yapacağı meslek ile alakalı dil eğitimi üniversite içinde verilmeli.”

4.1.1.2.3. Sağlık Bilimi Lisans Programında Başarılı Olabilme

Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrenci katılımcıların tümü, Türkçe öğretim faaliyetlerinden sağlık bilimine ait bir lisans programından mezun olabilmek için faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretim elemanları da öğrencilerin ana hedeflerinden birinin üniversite eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlamak olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğrenci katılımcılara, yalnızca genel Türkçe öğretimi faaliyetlerinden yararlanarak lisans programlarından mezun olup olamayacakları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tümü, genel Türkçe öğretimi faaliyetlerinin özel amaçlı öğretim faaliyetleri ile desteklenmesinin üniversite eğitimlerini tamamlamaları için zorunlu olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılardan bazıları, sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki dil becerilerine hâkim olabilmek amacıyla bir özel amaçlı Türkçe öğretimi lisans dersine ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir:

“Yani bildiğim Türkçe akademik yaşamım için çok yeterli değil ve ayrıca bir eğitime ihtiyacım var. Öğretmenler bize sorsa ve tıp hocalarıyla konuşsalar. Öncesinde bizim için pratik kurslar yapılabilir. Çünkü ben lisansa geçtim çok çok zorlandım. Her bölümün kelimeleri farklı konuları

farklı, eskiden Türkçe öğreniyorken gezmeye gidiyoruz ne söylenir ne yapılır hep böyle. Kitaplarda sağlık bilgileri konuları az.” Ö1

“Yok, hiç yeterli değildi. Çünkü eczacılıkta... tam başka bir şey. Nasıl desem... Bölümümüzle ilgili yeni kelimeler çıkıyor. Onlara daha çalışmamız lazım... Onların üzerine. Hastanelerde eczanelerde nasıl konuşuluyor onların kitapta olması lazım yani.” Ö3

“Yani kendim katıldığım için diyorum bunu... yeterli olduğunu sanmıyorum ve bu eğitimin üniversitede desteklenmesini uygun buluyorum. Üniversiteler bunun için adım atmalı.” Ö9

“Bence sadece TÖMER eğitimi yeterli değil... ekstra sağlık Türkçesi lazım... özellikle yabancı öğrencilere lazım. Biz yabancıların en çok zorluk çektiği... kendi adıma zorluk çekiyorum, çocukları da görüyorum. Sağlık Türkçesi tam farklı... yani bizim de yabancı öğrencilerin zorluk çektiği o zor Türkçe sözlerde öğretilir, problemler çözülür. Çünkü lisans sınavlarında bilmediğimiz Türkçe sağlık sözleri çok oluyordu ve zamanımız yetmediği için notumuz düşük oluyordu, biz yabancı öğrencilere hiç tolerans yapılmıyordu. Bu yüzden ben düşünüyorum ki ekstra sağlık alanına Türkçe dersi olmalı.” Ö11

“Çok yararlı ama yeterli değil, ders şeklinde daha kapsamlı olursa daha iyi olur.” Ö12

Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanı katılımcıların tümü, yalnızca genel Türkçe eğitimi almış bir öğrencinin sağlık bilimi lisans programında akademik sorunlarla karşılaşacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir. ÖE3 ve ÖE4 kodlu katılımcılar, bu karşılaşılabilecek sorunların nedenlerine değinerek bazı önerilerde bulunmuştur:

“Ya elbette yeterli değil, biz sağlık Türkçesi öğretimi yaptığımız öğrencilere genel Türkçedekinin aynısı eğitim vermiyoruz. Yeterli olabilmesi için öncelikle onlara yönelik spesifik sağlık yayınlarının, materyallerinin, kitaplarının hazırlanması gerekir. Sağlık bilimi fakültelerinde okuyacak öğrenciler ayrı bir sınıf kuralım durumu olmadığı için yeterli olabilmesi mümkün değil. Dolayısıyla bütüncül bir bakış açısı gerektiriyor. Bu da sağlık alanı hedef kitlesine bir öğretim gerekiyor. Ancak o zaman bu sorumuza “evet” diye cevap verebilirdik. Fakat bu durumda maalesef böyle bir durum yok. Bu sorunuza böyle yanıt verebiliriz.” Ö3

“Yeterli değil. Genel Türkçe öğretiminde öğrenciler geniş bir literatüre sahip olamıyor... Bilimsel anlamda akademik Türkçe dersi de veriyoruz, makale okuyoruz haber takip ediyoruz fakat sağlık alanına özgü özel bir akademik eğitim alması gerekmekte. Bunun için özel materyaller kitaplar hazırlanmalı, öğrenci talebine göre içerikler oluşturulmalı.” Ö4

4.1.1.3. Tema 3: İçerik Unsurlarını Belirleme

Özel amaçlı dil eğitimindeki içerik unsurları, öğrencilerin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarını merkeze alınarak oluşturulmalıdır. Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılar, geliştirilecek sağlık Türkçesi öğretim programının öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar, öğretim programının akademik ve mesleki Türkçenin özelliklerine uygun içerik unsurlarıyla düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Katılımcılar, içerik kapsamında seçilecek konu ve temaların sağlık bilimine özgü beceri ve davranışları ortaya çıkarabilecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Bu tema kapsamında 3 kod belirlenmiştir.

4.1.1.3.1. Dil Etkinlik Alanlarının Belirlenmesi

Dil etkinlik alanları, içerik unsurlarındaki tema ve konuların etkinlik bağlamıdır. Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılar, öğretim programı içeriğinin sağlık bilimine özgü etkinlik alanlarının oluşturulmasının ardından tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. ÖE3 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, yabancı uyruklu öğrenciler için düzenlenecek öğretim içeriğinin dil etkinlik alanları hakkında bazı önerilerde bulunmuştur:

“Hastane, toplantı, tıp kongreleri... tıp kongrelerindeki son bilimsel gelişmeler, bunları tartışabilme ortamları, eczane, tedavi süreçleri ve mekânları... bunlarla ilgili bir sürü etkinlik alanı da kullanılmalı” ÖE3

“Ameliyathane hijyen kuralları, ameliyathane araçları, operasyon öncesi ortamın tanınması ile ilgili, muadili ilaç, teşhis – muayene basit kavramlar, toplantı ders takibi olarak olabilir. Komite toplantılarını takip edebilir burada fikirlerini öne sürebilir. Komite hazırlığı. Vaka analizi, kadavra incelemeleri hakkında etkinlik alanları kullanılabilir. Grup çalışmalarına oldukça dikkat edilebilir.” ÖE5

ÖE1 kodlu katılımcı, içerik unsurlarının düzenlenmesi kapsamında oluşturulacak dil etkinlik alanlarının görev temelli yaklaşıma uygun olarak belirlenmesi gerektiğini savunmuştur:

“...doğrudan hastane ve görev temelli etkinlik alanları oluşturulmalıdır. Hem eğitim kurumları hem de çalışma alanları dikkate alınmalı. Örnek veriyorum... bir hasta geldi, acil durum nasıl hareket etmek gerekir?”

Bazı katılımcılar, içerik unsurlarının düzenlenebilmesi amacıyla oluşturulacak dil etkinlik alanlarında akademik ve resmî ortamlara da yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“...genel anlamıyla hastane ve hasta ilişkisine... sosyal alanlara dikkat edilmesi lazım. Toplantı ve akademik yazışmalar dikkate alınmalı. Toplantılar, münazaralar, mülakatlar, sınıf ve okul ortamı, akademik dil ile yazılması gereken metinlerin ve bu metinlerin bağlamı... bu durumlara yer verilmelidir” ÖE4

ÖE2 kodlu katılımcı, oluşturulacak içerik unsurlarında Türkiye’ye özgü elektronik sağlık hizmetlerinin de yer alabileceğini belirtmiştir. Ayrıca sağlık turizminin de dil etkinlik alanlarından biri olarak düzenlenmesi gerekliliğini savunmuştur:

“Hasta – personel ilişkisi için gerekli etkinlik alanlarına yoğunlaşabilir. E-nabız, mhrs sistemi gibi ülkemize özgü sağlık uygulamaları tanıtılabilir. Sağlık turizmine yer verilebilir... örneğin saç ekimi, kaplıcalar...”

Yukarıda da görüldüğü üzere, görüşme yapılan öğretim elemanları, oluşturulacak dil etkinlik alanları için işlevsellik ölçütüne dikkat çekmiştir. Katılımcıların tümü, içerik unsurlarının düzenlenebilmesi amacıyla oluşturulacak dil etkinlik alanlarının, güncel sorunların ortadan kaldırılmasını destekleyecek nitelikte olması gerektiğini düşünmektedir.

4.1.1.3.2. Tema ve Konuların Belirlenmesi

Çalışma kapsamında görüşme yapılan paydaşlar, sağlık alanına özgü geliştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında yer alan içerik unsurlarının güncel ve işlevsel dile uygun bir biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. ÖE3 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, düzenlenecek içerik unsurlarının güncelliğine dikkat çekerek bazı konu önerilerinde bulunmuştur:

“Güncel konular olabilir: virüs, salgın, hastane, sağlık, robotik cerrahi, tıp kongreleri, sınav komiteleri, alternatif tıp, hasta yakınları psikolojisi... yani mutlaka insanı işin içine katmalıyız. Sağlık alanındaki teknolojik gelişmeler... tarihteki tedavi yöntemleri... Kim ne yapmış, hangi tedavi yöntemlerini, hangi ilaçları bulmuş. Bu insanların mesleklerinin en büyük öznesi insan aslında. Hastanelerin güncel durumları, fiziki şartları, Türkiye’deki elektronik sağlık hizmetleri vb.” ÖE3

“Çocuklukta yaşanan hastalıklar, yaygın hastalıklar, salgınlar, virüsler, robot cerrahi olabilir. Ameliyathane araçları, hastaya bakmadan önceki hijyen kuralları vb. olabilir. Deney ve laboratuvar, eczane ortamı dili.” ÖE5

“...İçerik unsurunda ameliyathane hijyen kuralları, ameliyathane araçları, operasyon öncesi ortamın tanınması ile ilgili, muadili ilaç, teşhis – muayene basit kavramlar, toplantı ders takibi olarak olabilir. Komite toplantılarını taklip edebilir burada fikirlerini öne sürebilir. Komite hazırlığı. Vaka analizi, kadavra incelemeleri hakkında etkinlik alanları kullanılabilir. Grup çalışmalarına oldukça dikkat edilebilir.” ÖE5

ÖE1 kodlu katılımcı, konu ve temaların öğrencilerin fikrini almadan belirlenmemesi gerektiğini savunmuştur. Katılımcıya göre, süreli yayınların takip edilmesi ile elde edilen özgün metinlerin kelime içeriği ve sayısının düzenlenmesi ile içerik unsuru yapılandırılabilir:

“Sağlıkla ilgili çıkan süreli dergiler incelenerek konu ve temalar bulunabilir. Burada sağlık alanındaki basit gelişmeleri öğrenciye ulaştırmak gerekiyor. Örnek veriyorum saç ekimi, organ nakli, hastalıklar, mesleklerin sosyal ve ekonomik durumu, robotik cerrahi, organlar, halk arasındaki sağlık dili, akademik haberleşmeler.... Bunlar olabilir hocam.”

4.1.1.3.3. Ders Kitabındaki Metinlerin Belirlenmesi

Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılar, sağlık alanına yönelik geliştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında özgün ve orijinal metinlerin kullanılması gerektiğini savunmuştur:

“...En temelde... öğrencinin dil becerileri açısından ifade etmek gerekirse... öğrencinin kendilerini akademik olarak ifade edebilme becerilerini geliştirici temelli olmalıdır. Anlamada da öğrencilerin sağlık düzeyinde karmakarışık olmayan bağlamlarda... yeni kelime sayıları düzenlenmiş özgün metinleri anlayabileceği kazanımlar yazılmalıdır.” ÖE1

“...sağlık alanına özgü orijinal ve özgün metinlerle, materyallerle çalışmalar yürütülmeli aslında... fakat bu alana özgü herhangi bir materyal, bir kitap, bir dergi veya izleyebileceğimiz hazırlanmış bir yol yok.” ÖE5

4.1.1.4. Tema 4: Eğitim Durumu Unsurlarını Belirleme

Eğitim durumları, öğretim sürecinin nasıl yapılandırılacağına ve öğrenci yaşantılarının düzenleme şekline karar verilen, öğrenme ve öğretme süreci stratejilerinin, yöntemlerinin, tekniklerinin ve materyallerinin belirlendiği öğretim unsurudur. Bu tema kapsamında 3 kod belirlenmiştir.

4.1.1.4.1. Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi

Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılar, geliştirilecek öğretim programı tasarısının buluş, sunuş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerinden yararlanılarak yapılandırılabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, yöntem ve teknik seçiminin ortam, süre ve özel hedefler dikkate alınarak yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar (ÖE1, ÖE3, ÖE5), öğrenme – öğretme sürecinde simülasyon tekniğinden yararlanılmasının faydalı olabileceğini belirtmiştir.

4.1.1.4.2. Öğretim Materyallerinin Belirlenmesi

Öğretim materyalleri, öğretim sırasında öğretici ve öğrenci tarafından, öğrenme ortamını zenginleştirebilmek ve öğretimi anlaşılır kılmak amaçlarıyla işe koşulan eğitim araçlarıdır. Başarılı bir öğrenme – öğretme sürecinin yaşanabilmesi için öğretim materyallerinin kullanışlı, anlaşılır, ekonomik, ilgi çekici, amaca ve öğrenci düzeyine uygun olması beklenir. Günümüzde en çok kullanılan materyal çeşitleri elektronik eğitim araçlarıdır. Bazı katılımcılar, geliştirilecek bir sağlık Türkçesi öğretim programında Web 2.0 eğitim araçlarından ve simülasyon tekniği ile hazırlanmış eğitim materyallerinden yararlanılması gerektiğini savunmuştur:

“Web 2.0 araçları ve elektronik simülasyonlardan yararlanılmalıdır hocam.” ÖE1

“Öğretim faaliyetlerinin zenginleştirilmiş elektronik materyaller hazırlayarak desteklemek gerekir... Simülasyondan sık sık yararlanılabilir... Web 2.0 araçlarından sıklıkla yararlanabilir. Tıpkı normal öğretimdeki gibi... Buluş yoluyla öğretimden sıklıkla yararlanabilir.” ÖE3

“Web 2.0 araçlarından sıklıkla yararlanılabilir. Buluş stratejisi kullanılabilir.” ÖE4

“Web 2.0 araçlarından... simülasyon eğitimlerinden sıklıkla yararlanılabilir. Öğretimi zenginleştirmek için elektronik materyallerden istifade etmek lazım.” ÖE5

ÖE2 kodlu katılımcı, sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinde kullanılacak eğitim materyallerinin şu şekilde temin edilebileceğini ifade etmiştir:

“Metin seçimi, görsel seçimi hep sağlık alanına yönelik seçmeye gayret etmeliyiz. Genellikle dergilerden veya ilkökul kitaplarından sağlıkla ilgili metinler görseller toplamaya gayret gösteriyorum, ama bu alan için özel olarak hazırlanmış materyaller yok, bunun düzenli olarak... öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilerek sistemli olarak çalışılması gerekiyor.”

ÖE1 kodlu katılımcı, materyallerin şu konular ile ilgili olarak oluşturulabileceğini ifade etmiştir:

“Sağlıkla ilgili çıkan süreli dergiler incelenerek konu ve temalar bulunabilir. Burada sağlık alanındaki basit gelişmeleri öğrenciye ulaştırmak gerekiyor. Örnek veriyorum saç ekimi, organ nakli, hastalıklar, mesleklerin sosyal ve ekonomik durumu, robotik cerrahi, organlar, halk arasındaki sağlık dili, akademik haberleşmeler.... Bunlar materyalin konusu olabilir olabilir hocam.”

4.1.1.4.3. Öğrenme – Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrenci katılımcılardan bazıları sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin öğrenme – öğretme sürecine yönelik önerilerde bulunmuştur:

“Hocam bence yabancı uyruklu öğrenciler özellikle okumaya dikkat etmeliler. Hocam siz şöyle yapacaksınız bakın: eğer okuduklarını anlamadıysa hiçbir şey yapamayacaklar. Siz okutun sonra deyin ki burada ne diyor bana anlat! Dinleme konuşma da çok mühim hocam. Ama özellikle okumayı ve dinleme birinci sırada oluyor. Konuşma elbet olacak hocam. Etrafında altında üstünde sınıfta Türkler oluyor elbet konuşuyor. Ama özellikle okumayı... Okumayı yapamıyorsa hiçbir şey yapamaz üniversite okurken hocam. Türkçe okuma kitapları çok ağır... Bizim seviyeler gibi olan kitaplar satın almak okumak lazım” Ö2

“Ben çok fazla Türk sağlık dizileri izliyorum. Dizilerden öğrenmek çok iyi... Hızlıca öğreniyorum daha iyi öğreniyorum. Derslerde de sağlık dizileri ve videoları izlenip tartışma yapılabilir. Bir de kitaplara bakıyorum” Ö3

“Hocam ben çok sağlık dizisi izliyorum, Hekimoğlu ve Mucize Doktor’u çok çok izliyorum. Derslerde de böyle animasyonlar diziler izlenebilir. Bir de sağlık haberleri... Bir de çok kitap okuyorum.” Ö7

“Hocam işte Pazartesi ders verip cuma günü hakkında konuşmak, hoca bunlar hakkında soru sorabilir. Konuşma ve yazma daha çok olmalı bence. Hocam işte yazmak için... bence bu terimleri daha iyi anlamak gerekiyor bence. Hoca terimleri daha uzun anlatarak resimleri gösterebilir. Daha bir güzel olur anlamak için ona da göre de yazmak için. Bütün dersler zaten teorik olduğu için bazı pratik görevler verilebilir. Ne bileyim bir hastalık üzerine ya da daha farklı şeye. İnsan hoca sorunca kendini daha fazla zorluyor bilmek için... düşünmek için. Böyle şeylerle sohbet edilebilir.” Ö8

“Konuşma ve yazma ağırlıklı olsun. Sağlık Türkçesi eğitimi veren eğitimlerin tüm terimlerin ve hasta doktor ilişkilerine hâkim olmaları gerekiyor ve öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekiyor. Daha alanımıza özgü kelime listeleri sözlükler yapılması lazım.” Ö10

“Türkçe dersinde... okuma yazma bir de konuşma çok önemli. Çünkü yabancı öğrencilerin Türkçesinin gelişmesi için... yani konuşa çok olmalı ki bilmediğimiz sözlerle konuşalım Türkçemiz gelişsin. Yazma da hoca bilmediğimiz sözleri daha geniş anlatmalı ve yazmamızı sağlamalı. Hikâyeler mi diyeyim... metinler mi diyeyim... yabancı öğrencilere çok faydalı olur. Ya da o zorluk çektiğimiz sözlere ait hoca kendisi metinler seçmeli yazmalı.” Ö11

Yukarıda çalışma kapsamında görüşme yapılan paydaşların sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin öğrenme – öğretme sürecine yönelik önerilerine yer verilmiştir. Paydaşlar, genel itibarıyla alanlarına özgü terminoloji listelerine daha kolay ulaşabilmeye, öğretim sürecinde akademik dil becerilerinin desteklenmesine ve işlevsel elektronik materyallerinin hazırlanmasına ihtiyaç duymaktadır. Paydaşların

tümü, sağlık alanına özgü sistemli akademik çalışmaların yapılması gerektiğini dile getirmiştir.

ÖE5 kodlu katılımcı, öğretim sürecinin gidişatına yönelik görüşlerini dile getirmiştir:

“Akademik yazıların makalelerin nasıl yazıldığını işleyebiliriz. Ha bireysel olarak şahsi olarak söyleyeyim sosyal medyadan sağlık videolarını takip ediyorum, daha önceden bölüme geçmiş sağlık öğrencilerimin ders notlarını alarak öğrencilerimle paylaşabiliyorum. Onlar bence sağlıkçıların... en azından sağlık terminolojisine hâkim olabilmeleri için istekli ve girişken olabilmeleri lazım.”

4.1.1.5. Tema 5: Ölçme ve Değerlendirme Unsurlarını Belirleme

Ölçme işlemi öğretim faaliyetlerinin sınanması, değerlendirme işlemi ise öğretimin niteliği hakkında karar verilmesi sürecidir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan paydaşlar, yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencileri için geliştirilecek sağlık Türkçesi öğretim programının ölçme ve değerlendirme unsuru için bazı önerilerde bulunmuştur.

4.1.1.5.1. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında görüşme yapılan paydaşlar, geliştirilecek özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu için birçok öneride bulunmuştur. ÖE3 kodlu katılımcı, tasarlanacak özel amaçlı dil öğretim programının değerlendirme boyutunda puanlama anahtarı kullanılmasını ve ölçme içeriğinin belirtke tablosu yardımıyla hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir:

“Birkaç Hoca aynı öğrenciyi değerlendirmeli, puanlama anahtarı kesinlikle kullanılmalı... Soruları oluştururken öğreticinin derslerde anlattıklarına oldukça bağlı kalınmalı... belirtke tablosu kullanılmalı. Bağlamdan çıkarabilecekleri kelimeler olabilir ama, bunun dışında olmamalı. Çünkü bu ölçme ve değerlendirme ilkelerine aykırı, geçerli bir sınav yapılmamış, geçerliliği uygun olmayan bir sınav olmuş olur çünkü”

ÖE1 kodlu katılımcı, geliştirilecek özel amaçlı dil öğretim programının karma bir ölçme – değerlendirme anlayışı ile hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıya göre ölçme işleminde geleneksel ve modern ölçme araçları birlikte kullanılmalıdır. Bunun yanı sıra ÖE1 kodlu katılımcı, öğrencilere görev temelli yaklaşıma uygun görevler verilmesini, verilen görevlerin iş başında kontrol listesiyle değerlendirilmesini önermiştir:

“Ölçme yöntem anlayışımız karma bir yöntem olmalı. Birincisi öğrencilerin doğrudan anlama becerilerini ölçtüğümüz, geleneksel kâğıt kalem tipi sınavlar... Ama buna ek olarak, ben dil öğretiminde şuna da önem veriyorum: Rubrik ve kontrol listesi... Puanlama anahtarının yanında görev temelli durumları ölçebilmek için kesinlikle kontrol listesinden yararlanılmalı. Oradaki bir sağlık personelinin yardımıyla bir kontrol listesi düzenlenebilir.”

ÖE2 kodlu katılımcı, tasarlanacak sağlık Türkçesi öğretim programında, tıpkı ÖSYM tarafından yapılan disiplin alanlarına özgü İngilizce sınavları gibi ölçme yapılması gerektiğini belirtmiştir:

“...nasıl Yökdil şu an sağlık bilimi sosyal bilimi olarak ayrıldıysa... biz de sağlıkçılara yönelik aynen öyle ölçme ve değerlendirme yapmaya gayret ediyoruz. Rubrik kullanmalıyız, birkaç hoca puanlayıp ortalama almalı.”

ÖE4 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, ölçme ve değerlendirme işleminde belirtke tablosu kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılara göre değerlendirme işlemi birkaç bağımsız alan uzmanı tarafından yapılmalıdır:

“Belirtke tablosu kullanılarak sağlık alanına özgü ölçme unsurları kullanılmalı ve puanlama anahtarı kullanılarak adil bir ölçme ve değerlendirme yapılmalı.” ÖE4

“... sınavlar birkaç hoca tarafından değerlendirilebilir, rubrik oluşturulmalı, puanlama anahtarına göre notlar verilmeli... bir de sınavı hazırlarken belirtke tablosu yapılmalı. +- 5 puan kabul edilebilir, birkaç hoca puanlarsa bunu görebiliriz” ÖE5

4.1.2. Veri Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan İhtiyaçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin betimsel analizlerinin yapılmasıyla ortaya çıkan ihtiyaç ve öneriler açıklanmıştır.

4.1.2.1. Program Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar ve Öneriler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin betimsel analizlerinin yapılmasıyla programın hedef unsuruna yönelik şu ihtiyaç ve öneriler ortaya çıkmıştır:

1. Paydaşlar, disiplin alanına özgü sağlık Türkçesi öğretimi faaliyetlerinin temel amacının öğrencilerin akademik anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir.
2. Program unsurlarına yönelik ikinci önemli ihtiyaç, öğrencilerin başarılı bir kariyer sahibi olmaları adına mesleki dil becerilerinin geliştirilmesidir.
3. Görüşme sonucunda yapılan analizlerde öğrencilerin, özel hedeflerine çabuk ve etkili şekilde ulaşabilmeleri adına sağlık alanına özgü söz varlığı materyallerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.
4. Görüşme sonunda yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sağlık bilimi disiplin alanına özgü hedeflerle donatılmış bir özel amaçlı Türkçe öğretim programına ihtiyaç duydukları görülmektedir.
5. Öğrenciler, bir sağlık bilimi lisans programından başarılı bir şekilde mezun olabilmek için gerekli Türkçe dil becerilerini kazanmaya ihtiyaç duymaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin betimsel analizlerinin yapılmasıyla programın içerik unsuruna yönelik şu ihtiyaç ve öneriler ortaya çıkmıştır:

1. Paydaşlar, yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencilerinin, disiplin alanlarına özgü özel içerik unsurlarından yararlanabilmeleri adına sağlık alanına özgü dil etkinlik alanlarının oluşturulmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.
2. Yürütülecek özel amaçlı öğretim içerikleri için özgün ve orijinal metinlere ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Katılımcılar tarafından sağlık bilimine özgü güncel ve işlevsel öğretim temalarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.
4. Paydaşlara göre, sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki Türkçe öğretim kitaplarının ve sağlık bilimine özgü süreli yayınların hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
5. Paydaşlardan bazıları, sağlık bilimine özgü hazırlanmış söz varlığı listesi çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin betimsel analizlerinin yapılmasıyla programın eğitim durumları unsuruna yönelik şu ihtiyaç ve öneriler ortaya çıkmıştır:

1. Paydaşlar, öğrencilerin derse istekli bir ruh hâliyle katılmalarına ve ders sırasında üretim hâlinde olmalarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların tümü, öğretim durumlarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmasını gerektiğini düşünmektedir.
2. Paydaşlar, öğrenme – öğretme sürecinde yalnızca sunuş stratejisinin kullanılmasına karşı çıkmış, öğrenme – öğretme sürecinde buluş ve araştırma stratejisine başvurulması gerektiğini savunmuştur. Bunun için öğretim sürecinin yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun stratejiler ışığında yürütmesi gerekmektedir.
3. Öğrenme – öğretim sürecinin görev odaklı ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarına uygun yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Katılımcılardan bazıları, ancak görev odaklı dil öğretimi yaklaşımına uygun eğitim durumlarının oluşturulması ile teorik eğitimin tekdüzeliğinin ortadan kaldırılabileceğini düşünmektedir.
4. Paydaşlar, derslerde dil bilgisinin doğrudan değil, orijinal ve özgün metinler aracılığıyla dolaylı olarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazıları, doğrudan verilen dil bilgisi eğitiminin öğrenciler tarafından anlaşılır

olmadığını, bu durumun öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir.

5. Katılımcılar, yabancı dil olarak sağlık dili öğretiminin yalnızca teori ile öğretilmeyeceğini, simülasyon vb. tekniklerle öğretimin desteklenmesine ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bunun için, öğretim faaliyetleri öncesinde öğrenciye görelilik ilkesine uygun eğitim araçları tasarlanmalıdır.
6. Paydaşlar, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel özelliklerine uygun elektronik eğitim araçlarının öğretim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle öğrencilerin derse olan ilgileri artacaktır.
7. Paydaşlar, özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yapılabilmesi için hedef ve içeriğe uygun düzenli eğitim durumlarının oluşturulması gerektiğine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, sağlık alanına özgü dil öğretim programlarının mevcut olmayışından ötürü öğrenme - öğretme süreçlerinin gelişigüzel yaşantılar sonucunda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Paydaşların tümü, sağlık bilimine özgü ihtiyaçlarla donatılmış sağlık Türkçesi öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin betimsel analizlerinin yapılmasıyla programın ölçme – değerlendirme unsuruna yönelik şu ihtiyaç ve öneriler ortaya çıkmıştır:

1. Paydaşlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin standart hâle getirilmiş ölçme araçlarıyla sınanması gerektiğini düşünmektedir. Bunun için, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına özgü standart hâle getirilmiş ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.
2. Katılımcılardan bazıları, sınama durumlarının karma ölçme – değerlendirme anlayışı gereği geleneksel ve alternatif araçların birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.
3. Katılımcılardan bazıları, özel amaçlı dil öğretim faaliyetlerinin ölçme işleminin belirtke tablosu yardımıyla hazırlanmış sorular ile gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.
4. Katılımcılardan bazıları, öğretimin değerlendirme işleminin birden çok öğretim elemanı tarafından, puanlama anahtarları kullanılarak gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

5. Paydaşlara göre, geliştirilecek bir özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretimi programının ölçme ve değerlendirme boyutunun, sağlık bilimine özgü hedef ve içeriklere göre düzenlenmiş sorularla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için, ölçme işleminin hedef, içerik ve eğitim durumları unsurlarıyla bütünlük yapıda düzenlenmesi gerekmektedir.

4.1.2.2. Program Unsurları Dışındaki İhtiyaçlar ve Öneriler

1. Sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin hedefine ulaşabilmesi için alana özgü hazırlanmış zenginleştirilmiş sözlüklere, işitsel ve görsel eğitim araçlarına ve dil düzeylerine uygun özel amaçlı hikâye kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
2. Katılımcılar, sağlık Türkçesi öğretimine özgü elektronik materyaller mevcut olmadığını dile getirmiştir. Paydaşlara göre, sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin etkileşimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için eğitsel oyunlar ve elektronik materyaller hazırlanmalıdır.
3. Öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğreticilerin bazı beceri ve davranışlara sahip olabilmesi gerekir. Özel amaçlı dil öğretimi, kendisine has yetkinlikler gerektirmektedir. Üniversitelerin lisans programlarında, Türkçe öğretmenliği lisans programı öğrencilerine yönelik özel amaçlı Türkçe öğreticiliği dersi mevcut değildir. Bu konuya yönelik akademik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
4. Türkiye’de özel amaçlı yabancı dil öğreticiliği için oluşturulmuş sertifika programları mevcut değildir. Bu konuda alan uzmanları tarafından gerçekleştirilecek sertifika programı eğitimleri hazırlanmalıdır. Böylelikle yalnızca lisans programı öğrencileri değil, hâli hazırda öğretim elemanlığı yapan öğreticiler de eğitim alabilecektir.
5. Türkiye’de özel amaçlı dil öğretimi alanındaki akademik çalışmalar yeterli değildir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, öğreticiler için rehber niteliğinde olacaktır.
6. Literatürdeki iş dili öğretimi çalışmaları incelenerek Türkçenin meslek dili olarak öğretimi için çeşitli disiplin alanları belirlenmelidir. Belirlenen disiplin alanlarına yönelik mesleki Türkçe öğretimi programları geliştirilmelidir.
7. Disiplin alanlarına özgü özel amaçlı dil öğretim programlarının olmayışı, öğrenme öğretme sürecinin gelişigüzel yaşantılar sonucunda gerçekleşmesine

neden olmaktadır. Bu doğrultuda Türkçenin disiplin alanları tespit edilerek özel amaçlı dil öğretimi programı çalışmaları yapılmalıdır.

4.2. Sağlık Türkçesi Öğretim Programı Tasarısı

Bu bölümde, araştırma sürecinde yapılan ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencilerine yönelik özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı tasarısı hazırlanmıştır. Sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısı, AOÖÇ programındaki B1 dil düzeyi tanımlamalarına ve bilimsel dil öğretim ölçütlerine göre hazırlanmıştır. B1 dil düzeyi için hazırlanan özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programı, aynı zamanda bir lisans dersi önerisidir. Bu nedenle 14 haftalık bir öğretim sürecinden oluşmaktadır. Bu başlık altında, programın model seçimi ve belirlenen program unsurları detaylı olarak açıklanmıştır.

4.2.1. Model Seçimi

Özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısı, Demirel program geliştirme modeli (DEPGEM) aşamalarına bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Bu sayede, program geliştirme süreci bilimsel bir sistem dâhilinde sürdürülüp tamamlanmıştır.

DEPGEM modeli, uluslararası program geliştirme modeli çalışmalarındaki bilimsel ölçütlere uygun olarak hazırlanmıştır. Modelin tasarısı, ihtiyaçların saptanması, analizi ve değerlendirilmesi, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, öğrenme öğretme yaşantılarının düzenlenmesi ve sınav durumlarının belirlenmesi aşamalarından oluşmaktadır.

4.2.2. Hedef ve Kazanımlar

Hedef ve kazanımlar, öğretim faaliyetlerinden yararlanan bireylerin, öğretim sonrasında sahip olacakları bilgi, beceri ve davranışların yapabilirlik tanımlarıdır. Sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısının hedefleri, dinleme / izleme becerisi, sözlü etkileşim becerisi, sözlü üretim becerisi, okuma – anlama becerisi ve yazma becerisi becerilerine göre yapılandırılmıştır. Ayrıca, program içeriğinde B1 dil düzeyine uygun dil bilgisi yapıları yer almaktadır. Önerilen özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programının hedefleri şunlardır:

Tablo 4.2: Dinleme/ İzleme Becerisi Kazanım Listesi

A. Dinleme/ İzleme Becerisi Kazanım Listesi

1. Dinlediği / izlediği sağlık bilimi metinlerinin konusunu belirleyebilir.
2. Dinlediği / izlediği sağlık haberlerinin ana fikrini ve yan düşüncelerini belirleyebilir.
3. Dinlediği metinlerdeki ruhsal ve fiziksel betimlemeleri anlayabilir.
4. Virüs, salgın, pandemi vb. konularda yapılan tartışmaları özetleyebilir.
5. Dinlediği sağlık konulu diyalogları dolaylı olarak aktarabilir.
6. Dinlediği / izlediği örnek olaylara yönelik önerilerde bulunabilir.
7. İzlediği sağlık bilimi animasyonlarını özetleyebilir.
8. İzlediği kayıtlardaki sağlık bilimine özgü beden dili unsurlarını ve sıklıkla kullanılan ifade kalıplarını anlayabilir.
9. Vurgu, tonlama ve duraklamadan kaynaklanan anlam farklılıklarını büyük ölçüde tespit edebilir.
10. Muayene sırasında kendisine aktarılan bilgileri, öneri ve tavsiyeleri anlayabilir.
11. Laboratuvar ve deney sınıfında öğretmenler veya materyaller tarafından verilen talimatları takip edebilir.
12. Dinlediği / izlediği metin söz varlığı unsurlarını tespit edebilir.
13. Dinleme becerisinin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
14. Karşılaştırma ve benzetme içeren sağlık diyaloglarını anlayabilir.
15. Amfi, derslik ve laboratuvar gibi eğitim ortamlarında yapılan sunumları dinleme tekniklerine uygun olarak dinleyebilir.
16. Sağlık bilimiyle ilgili yapılan görüşme ve seminerlerdeki konuşmaların önemli bölümünü anlayabilir.
17. Televizyon ve radyo yayınlarındaki görgü ve nezaket kurallarını büyük ölçüde tespit edebilir.
18. Film, dizi, tiyatro gibi dinleme / izleme ortamlarındaki olay örgüsünü kavrayabilir.
19. Sağlık bilimi kapsamındaki uygulamalı derslerde acil durum ve güvenlik hususundaki bilgilendirici anonsları anlayabilir.

20. Resmî ve özel kurumlar ile yaptığı telefon görüşmelerindeki yönergeleri takip edebilir.
21. Bir kongrede yapılan sağlık bilimi ile ilgili tartışmaları ana hatlarıyla anlayabilir.
22. Öğretim faaliyetleri sırasında verilen görevlerin yönergelerini ve işlem sürecini takip edebilir.
23. Bilgilendirici toplantılarda dinlediklerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini dikkate alarak yapılandırabilir.
24. Ameliyathane vb. sağlık alanlarındaki hijyen kuralları hakkında yapılan konuşmaları ana hatlarıyla anlayabilir.
25. Yol, adres ve mekân tariflerini büyük ölçüde anlayabilir.
26. Sağlık turizmi alanında yapılan bir konuşmayı ana hatlarıyla kavrayabilir.
27. Göçmenlik bürosu, emniyet merkezi, emlak ofisi ve banka gibi ortamlardaki konuşma ifadelerini büyük ölçüde anlayabilir.
28. Sağlık turizmi alanında yapılan bir konuşmayı ana hatlarıyla kavrayabilir.
29. Küresel salgınlar hakkında yapılan konuşmaların ana hatlarını belirleyebilir.
30. Sağlık bilimi alanındaki ihtiyaç ve durumlara yönelik metinleri / konuşmaları anlar.
31. Halk arasındaki yapılan sağlık konulu konuşmaların ana hatlarını anlayabilir.
32. Sağlık konusunda sıklıkla kullanılan deyim ve atasözlerini anlayabilir.
33. Ruh ve sinir sağlığı konulu animasyonların olay örgüsünü ana hatlarıyla anlayabilir.
34. Sağlıklı beslenme ve yaşam konuları ile ilgili yapılan tartışmaları ana hatlarıyla kavrayabilir.
35. Sağlık haberlerindeki konu, kişi, yer ve zaman kavramları ile ilgili bilgileri kavrayabilir.
36. Bilim ve teknoloji alanında yapılan konuşmaların ana hatlarını anlayabilir.
37. Yaşadığı ülkenin ulusal kanallarında yayımlanan güncel haberleri anlayabilir, ülke gündemini takip edebilir.
38. Sağlık kliniğinde geçen diyalogları ana hatlarıyla anlayabilir.

39. Eğitim veya meslek planlamalarıyla ilgili yapılan bir konuşmanın ana hatlarını kavrayabilir.
40. Türkçenin biçimsel özelliklerinin anlama katkısını belirleyebilir.

Tablo 4.3: Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanım Listesi

B. Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanım Listesi

1. Sözcükleri doğru telaffuz edebilir.
2. İletişimden kaynaklanan yanlış anlaşılmaları telafi etme amacıyla uygun ifadeler kullanabilir.
3. Türk kültürüne özgü beden ve yüz ifadesi unsurlarına dikkat ederek iletişim kurabilir.
4. Eğitim kurumunun sosyal yaşam alanlarında yapılan konuşmalara (laboratuvar, spor salonu, kantin, kütüphane vb.) dahil olabilir.
5. Eğitim kurumu personelleriyle veya sınıf arkadaşlarıyla yaşadığı sorunları çözebilmek için kendini ifade edebilir.
6. Kurumsal müracaatlar sırasında personel işleri birimleriyle etkili iletişim kurabilir.
7. Sağlık alanıyla ilgili yapılan bir tartışmada sohbeti yönlendirebilir.
8. Konuşma becerisinin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
9. Ders öncesi, sırası ve sonrasında akıcı, doğal ve bağlantılı bir biçimde iletişim kurabilir.
10. Bilet işlemleri, rezervasyon, ödeme, iade gibi ulaşım işlemleri için iletişim kurabilir.
11. Gelecekte yapmayı düşündüğü mesleğe sahip bir yetişkin ile röportaj yapabilir.
12. Derslerdeki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için detaylı diyaloglar kurabilir.
13. Deney sınıfı ve laboratuvar gibi ortamlarda yapılan grup çalışmalarında kendini ifade edebilir.
14. Ülkesindeki veya dünyadaki virüs, salgın, aşı vb. konulardaki gelişmeleri değerlendirebilir.

15. Herhangi bir sağlık sorunu için muayene olurken sağlık personeli ile ilaçların kullanımına yönelik iletişim kurabilir.
16. Herhangi bir Şey satın almak veya kiralamak için pazarlık yapabilir.
17. Alternatif tıp alanıyla ilgili yapılan tartişmaları ana hatlarıyla özetleyebilir.
18. Sağlık bilimi alanıyla ilgili yapılan konuşmalarda uygun ifadelerle araya girerek iletişime dahil olabilir.
19. Meslek alanıyla ilgili verilen problem cümlelerini sebep – sonuç ilişkisi bağlamında tartişabilir.
20. İletişim esnasında yaşadığı belirsizlik ve yanlış anlaşılmaları giderebilmek için anlamadıklarının tekrarlanmasını ve detaylı bir biçimde anlatılmasını rica edebilir.
21. Kültürel nitelikteki etkinliklerde (düğün, kına, taziye, bayram vb.) uygun iletişim kalıplarıyla etkileşim kurabilir.
22. İkamet ettiği evin doğalgaz, elektrik, su vb. abonelikleri için yetkililerle iletişim kurabilir.
23. Hava limanı, otobüs istasyonu ve deniz araçları limanlarında özel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kendini ifade edebilir.
24. Sağlıklı beslenme ve spor konularıyla ilgili yapılan tartişmalara katılabilir.
25. Uzmanlık ve ilgi alanlarındaki konularda karmaşık olmayan tartişmaları sürdürebilir.
26. Ruh ve sinir sağlığı konulu tartişmalara katılarak kendini ifade edebilir.
27. Sağlık operasyonları öncesinde ortamın tanınması için kurulan iletişimi başlatıp sonlandırabilir.
28. Sağlık alanı ile ilgili yapılan örnek olay tartişmalarına katılabilir.
29. Tarihte uygulanan tedavi yöntemleri hakkında tartişmalara katılabilir.
30. Ders ortamında kurulacak komite hazırlığı etkinliklerindeki tartişmalara katılabilir.
31. Ülkedeki politik olmayan güncel olaylar hakkında insanlarla tartişabilir.

Tablo 4.4: Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi

C. Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi

1. Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.
2. Sözcükleri doğru telaffuz edebilir.
3. Türk kültürüne özgü beden dili unsurlarına dikkat ederek konuşabilir.
4. Yaşadığı sağlık sorunları ile ilgili hazırlıksız konuşmalar yapabilir.
5. Konuşma becerisinin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
6. Sağlık personellerinin sosyal ve ekonomik durumlarını değerlendirebilir.
7. Sağlık turizmi konusunda hazırlıklı konuşmalar yapabilir.
8. Sağlık alanındaki güncel bilimsel olayları ana hatlarıyla değerlendirebilir.
9. Akademik ve mesleki hedeflerini ana hatlarıyla anlatabilir.
10. Eğitim kurumunda ve gündelik yaşamda Türkçeyi nezaket kurallarına dikkat ederek kullanabilir.
11. Eğitim kurumundaki kişilerin ve birimlerin rol ve görevlerini ana hatlarıyla açıklayabilir.
12. Eğitim kurumundaki idari birimlerle iletişime geçerek sorunlarını çözebilmek için kendini ifade edebilir.
13. Kurumsal müracaatlar yaparken uygun ifade kalıplarını kullanabilir.
14. Sınıf ve okul ortamına uygun iletişim ifadelerini kullanır.
15. Ders etkinliklerinin nasıl yapıldığını betimleyebilir, somut verilerle açıklama getirebilir.
16. Basit sağlık sorunları hakkında değerlendirmeler yapabilir, öneri ve tavsiyelerde bulunabilir.
17. Konuşmalarında yeni öğrendiği sağlık bilimi kelimelerini kullanabilir.
18. Sağlık bilimi alanına özgü bir konuda (uzun ve sağlıklı yaşam, sağlıklı beslenme, zararlı alışkanlıklar vb.) görsellerle ve seslerle zenginleştirilmiş bir hazırlıklı konuşma yapabilir.
19. İnternet veya telefon görüşmesi yoluyla muayene randevusu alabilir.
20. Derste kullanılan bir aracın nasıl kullanıldığını ana hatlarıyla açıklayabilir.

21. Kamu ve özel kurumlardaki çalışanlara hizmetler veya ürünler hakkında soru sorabilir.
22. Bir deneyin yapılışına ilişkin yönergeleri ana hatlarıyla tarif edebilir.
23. Güncel sağlık gelişmeleri hakkındaki görüşlerini gerekçe ve yorumlar getirerek savunabilir.
24. Şüphe ve varsayım bildiren cümleler kurarak fikirlerini belirtebilir.
25. İletişim bağlamına uygun anlam güçlendirici pekiştirmeleri kullanabilir.
26. Karmaşık olmayan öykülerdeki betimlemeleri akıcı bir biçimde anlatabilir.
27. Gelecekte yapacağı meslek hakkında görsellerle desteklenmiş bir sunum yapabilir.
28. Zararlı ve yararlı besinler hakkında hazırlıklı konuşmalar yapabilir.
29. Deneylerdeki olay ve durumlara yönelik gözlemlerini anlatabilir.
30. Tavsiye, uyarı, onay, kabul ve ret ifadelerini içeren konuşmalar yapabilir.
31. Tebrik, davet, taziye, kutlama vb. konular kapsamında uygun iletişim diliyle kendini ifade edebilir.
32. Verilen görsellerle ilgili düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak konuşmalar yapabilir.
33. Bir sağlık bilimi etkinliğini oluş sırasına göre anlatıp değerlendirebilir.
34. Tarihte uygulanan tedavi yöntemlerini ana hatlarıyla değerlendirebilir.
35. Sağlık alanı ile ilgili yaşanan bir teknolojik gelişmenin fayda ve zararlarından bahsedebilir.
36. Sıklıkla kullanılan deyim ve atasözlerini konuşmalarında kullanabilir.

Tablo 4.5: Okuma - Anlama Becerisi Kazanım Listesi

D. Okuma – Anlama Becerisi Kazanım Listesi

1. Sağlık bilimi alanında yazılmış metinlerin konusunu belirleyebilir.
2. Sağlık bilimi alanında yazılmış metinlerin ana fikrini ve yan düşüncelerini belirleyebilir.
3. Okuduğu metinlerdeki düşünceyi geliştirme yollarını tespit edebilir.

4. Okuma becerisinin hedefine uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
5. Sağlık bilimi ile ilgili metinlerin anahtar kelimelerini belirleyebilir.
6. Sağlık bilimi ile ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlayabilir.
7. Sağlık bilimi ile ilgili metinlerdeki bilmediği kelimeleri bağlamdan çıkarabilir.
8. Adli vaka raporlarında yazılanları ana hatlarıyla anlayabilir.
9. Eğitim kurumundaki personeller tarafından iletilen elektronik posta ve kısa resmî yazılardaki önemli bilgileri anlayabilir.
10. Yazılan deney raporlarındaki cümleleri kavrayabilir.
11. Ameliyathane, eczane gibi ortamlardaki hijyen kurallarını belirtmek için yazılan metinleri kavrayabilir.
12. Hasta öz geçmişi formlarında yazılan bilgileri ana hatlarıyla anlayabilir.
13. İlaçlardaki veya tıbbi malzemelerdeki günlük doz, son kullanma tarihi veya hazırlama talimatlarını okuyup anlayabilir.
14. Resmî ve özel yazışmalardaki kalıplaşmış ifadeleri anlayabilir.
15. Laboratuvar ve deney sınıfı gibi ortamlarda etkinlik öncesinde güvenlik yönergelerini okuyarak anlayabilir.
16. Gazetelerdeki sağlık haberlerinin ana noktalarını kavrayabilir.
17. İnternet sitelerinde alanıyla ilgili yazılan metinlerin kalıp ifadelerini belirleyebilir.
18. Derslerdeki araç ve gereçlerin kullanım talimatlarını okuyup anlayabilir.
19. Karmaşık olmayan istatistik grafiklerindeki ihtiyacı olan bilgiyi seçip anlayabilir.
20. Alanıyla ilgili okuduğu makaleleri temalarına göre sınıflayabilir.
21. Halk arasında sıklıkla kullanılan hastalık ve organ isimlerini tanıyabilir.
22. Gıda maddeleri üzerindeki üretim tarihi, son kullanma tarihi ve içerik bilgilerini anlayabilir.
23. Sağlık alanındaki kelimeleri güvenlik, tehlike ve acillik durumuna göre sıralayabilir.
24. Ayrıntılı mekân adreslerindeki kısaltma ve sembolleri okuyup anlayabilir.
25. Sağlık bilimi alanıyla ilgili yazılmış sosyal medya yazılarını takip edebilir.
26. Dersin yürütücüsünün verdiği görevlerle ilgili planlama yapabilir.

27. Bilmediği kelime ve ifadeleri sözlük, internet veya kitap kullanarak okuyup anlayabilir.
28. Bir işin yapılışına yönelik tarif ve yönergeleri takip edebilir.
29. Öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman ve olay örgüsünü kavrayabilir.
30. Okuduğu metinlerdeki nesnel ve öznel ifadeleri ayırt eder.
31. Sağlık alanında kullanılan cihazların kullanım kılavuzlarını ana hatlarıyla anlayabilir.
32. Banka ve posta hizmetleri kapsamında gönderilen bilgilendirici metinleri anlayabilir.
33. Hastane, eczane, klinik vb. ortamlardaki tabelalarda yapılan kısaltmaları anlayabilir.
34. Ders etkinliklerinde paylaşılan karikatürleri görsel okuma bağlamında değerlendirebilir.
35. Sağlık bilimi alanında kalıplaşmış ifadelerle yazılmış metinleri anlayabilir.
36. Akademik bir çalışmanın giriş, yöntem, bulgu, yorum, sonuç ve kaynakça bölümlerinin ana noktalarını kavrayabilir.
37. Sağlık bilimindeki teknolojik gelişmelere yönelik (robotik cerrahi vb.) yazılan bilimsel yazıları ana hatlarıyla anlayabilir.

Tablo 4.6: Yazma Becerisi Kazanım Listesi

E. Yazma Becerisi Kazanım Listesi

1. Yazacağı metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olarak düzenleyebilir.
2. Yazılarında anlamını sonradan öğrendiği kelimeleri kullanabilir.
3. Eğitim hayatına yönelik hedef ve arzularını yazılı bir biçimde anlatabilir.
4. Basit sağlık sorunları hakkında değerlendirmeler yapabilir, öneri ve tavsiyelerde bulunabilir.
5. Karmaşık olmayan bir deneyin raporunu yazabilir.
6. Hasta öz geçmişi formlarındaki önemli bilgileri doldurabilir.
7. Ameliyathane araçlarının isimlerini fotoğraf veya resimleriyle eşleştirebilir.

8. Ameliyathanede uyulması gereken hijyen kurallarını listeleyebilir.
9. İzlediği sağlık operasyonlarının özetini yazabilir.
10. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilir.
11. Sağlık bilimi alanında yapılan toplantılarda not tutabilir.
12. Pandemi, virüs, salgın vb. konularda sosyal medya mesajları yazabilir.
13. Sağlık turizmi alanında afiş ve broşürler hazırlayabilir.
14. Türkçe dersinin işlenişine yönelik istek ve şikâyet metinleri yazabilir.
15. Yazılarında kısaltmalara yer verebilir.
16. Sınav sırasında yöneltilen sorulara biçim ve anlam yönünden uygun cevaplar verebilir.
17. Sağlık bilimi kitaplarını kaynakça bölümünde belirtebilir.
18. Elektronik ortamdaki ödevlerini eğitim aldığı kurumun biçim kılavuzuna uygun olarak düzenleyebilir.
19. Dilekçe, elektronik posta ve öz geçmiş metni yazabilir.
20. Tebrik, davet, taziye ve kutlama metinlerini / mesajlarını yazabilir.
21. Sağlıklı beslenmeye yönelik olarak tavsiye, uyarı, onay, kabul ve ret ifadelerini içeren duyuru ve ilan metinleri yazabilir.
22. Sağlık ile ilgili deyim ve atasözlerini kullanarak kısa bir metin yazabilir.
23. Yazılarında kısaltmalara yer verebilir.
24. Bir hastalığın belirli aşama ve süreçlerini yazabilir.
25. Tarihteki bazı tedavi yöntemlerini karşılaştırabilir.
26. Şahsi bir mektup yazabilir, soyut ve kültürel konular hakkında fikirlerini belirtebilir.
27. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazabilir.
28. Sağlık çalışanlarının rol ve görevlerini kısa cümlelerle anlatabilir.
29. Son yıllarda ülkesinde yaşanan sağlık gelişmeleri hakkında basit bir metin yazabilir.
30. Alanıyla ilgili örnek olaylardaki gelişmeleri gözden geçirerek alternatif çözüm önerileri getirebilir.
31. Laboratuvar ve deney sınıflarında yapılan etkinliklerinin gözlem raporlarını yazabilir.

32. Sağlık bilimi alanında öğretici tarafından sunulan kelimelerden bazılarını kullanarak bir deneme yazabilir.
33. Akademik çalışmalardaki doğrudan ve dolaylı alıntıları kavrayabilir.
34. Alternatif tıp hakkındaki metinleri ana hatlarıyla değerlendirebilir.

Tablo 4.7: Dil Bilgisi Yapıları

F. Dil Bilgisi Yapıları

Sağlık Türkçesi öğretim programının dil bilgisi unsurları, TMV (2020, 113) tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçesi öğretim programında belirlenen yapılar referans alınarak oluşturulmuştur.

1. Hikâye birleşik zaman çekimleri.
2. Şart birleşik zaman çekimleri.
3. Yeterlik fiili + zaman ekleri.
4. İsim çekimi (-dI, -mIş, -sA).
5. İsim fiiller (-mA, -mAk, -Iş) +...-mAyI ... -mAyA tercih ederim, -mAktAnsa... -mAyI tercih ederim, -mAsInA rağmen).
6. Sıfat fiiller (-dIk), -DIk + iyelik, -AcAk + iyelik, -mIş)
7. Zarf fiiller (-Ip, -ArAk, -IncA, [-(y)ken], -mAdAn, -A...-A, -r... -mAz).
8. Doğrudan ve dolaylı anlatım.
9. Edat ve bağlaçlar (Keşke, eğer, -sA bile, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, -A karşım/rağmen, -A karşı, -A değin, -A dek, -dAn dolaylı, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, sadece, fakat, ne var ki, ise, yanı sıra, ayrıca, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla).
10. Fiillerde etkenlik ve edilgenlik.

Türkiye Maarif Vakfı. 2020. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı. İstanbul: TMV Yayınları, 113.

4.2.3. İçerik

Sağlık Türkçesi öğretim programı içerik unsuru 14 temadan meydana gelmektedir:

Tablo 4.8: Öğretim Programı Temaları

1. VÜCUDUMUZ
2. HASTALIKLAR: PANDEMİ
3. SAĞLIK PERSONELİ
4. AKADEMİK SAĞLIK LİTERATÜRÜ
5. SAĞLIK TEKNOLOJİSİ: ROBOTİK CERRAHİ
6. SAĞLIK TURİZMİ
7. LABORATUVAR: DENEY ANALİZİ
8. KİŞİSEL BAKIM: AĞIZ VE DİŞ SAĞLIĞI
9. ALTERNATİF TIP
10. AKADEMİK İLETİŞİM
11. SAĞLIKLI YAŞAM: BESLENME VE SPOR
12. AMELİYATHANE: MUAYENE – TEŞHİS -TEDAVİ
13. MESLEKİ İLETİŞİM
14. TIP TARİHİ

4.2.4. Eğitim Durumları

Öğretim Stratejileri

Tablo 4.9: Programın Öğretim Stratejileri

1. Buluş yoluyla öğretim
2. Sunuş yoluyla öğretim
3. Araştırma – inceleme yoluyla öğretim
4. Eylem odaklı yaklaşım
5. İletişimsel öğretim yaklaşımı

Öğretim Yöntemleri

Tablo 4.10: Programın Öğretim Yöntemleri

1. Anlatma yöntemi
2. Tartışma yöntemi
3. Örnek olay yöntemi
4. İşbirlikli öğrenme yöntemi
5. Proje tabanlı öğrenme yöntemi
6. Görev temelli yöntem

Öğretim Teknikleri

Tablo 4.11: Programın Öğretim Teknikleri

1. Beyin fırtınası tekniği
2. Gösteri tekniği
3. Benzetim / Simülasyon tekniği
4. Soru – yanıt tekniği
5. Altı şapkalı düşünme tekniği
6. Altı ayakkabılı uygulama tekniği
7. Sokratik tartışma tekniği
8. İstasyon tekniği
9. Görüş geliştirme tekniği
10. Konuşma halkası tekniği
11. Akvaryum tekniği
12. Kartopu tekniği

Öğretim Materyalleri

Tablo 4.12: Programın Öğretim Materyalleri

1. Bilgisayar
2. Projektör
3. Çalışma fasikülleri
4. Resimler, grafikler, şemalar

5. Video kayıtları
6. Nesne ve modeller
7. Kalem, silgi, kâğıt.

4.2.5. Ölçme ve Değerlendirme

Sağlık Türkçesi öğretim programı, karma bir ölçme ve değerlendirme anlayışına sahiptir. Programın sınama durumlarında, geleneksel ve alternatif ölçme araçları birlikte kullanılmalıdır.

Ölçme Araçları

Tablo 4.13: Programın Ölçme Araçları

1. Yazılı / sözlü yoklama
2. Çoktan seçmeli test
3. Doğru / yanlış testi
4. Eşleştirmeli test
5. Dereceli puanlama anahtarı
6. Tanılayıcı dallanmış ağaç
7. Vee diyagramı
8. Kontrol listesi
9. Yapılandırılmış grid
10. Portfolyo

Öğretim faaliyetlerinin sınama durumunun kapsam geçerliliğini artırmak için belirtke tablosu kullanımı, uzman görüşüne başvurma ve soru sayısını artırma çalışmaları yapılmalıdır. Ölçmenin yapı geçerliliğini artırmak için faktör analizi yapılmalıdır. Görünüş geçerliliğini sağlamak için hazırlık aşamasında biçim düzeni kontrol edilmelidir.

Sağlık Türkçesi öğretim programının ölçme işleminin güvenilirliğini artırabilmek için açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, ölçülen bireylere soruları cevaplandırabilmeleri için yeterli süre verilmelidir. Bunun dışında tarafsız puanlamaya, şans başarısının ortadan kaldırılmasına, soruların homojen dağılmasına, soruların kolaydan zora doğru sıralanmasına ve sınav ortamının fiziki şartlarına dikkat edilmelidir. Bu durumlar,

sınav öncesinde sınav gözetmenleri tarafından kontrol edilmelidir. Geliştirilen sağlık Türkçesi öğretim programında bilgi ve becerileri güvence altına alabilmek için mutlak değerlendirme yapılmalıdır.

4.3. Önerilen Özel Amaçlı Sağlık Türkçesi Öğretim Programı Tasarısı

Sağlık Türkçesi Öğretim Programı (STÖP), 14 haftalık bir izlenceden oluşmaktadır. Öğretim programı izlencesi, şu başlıklarla sınıflandırılmıştır: Hafta, Tema, Dinleme Becerisi Kazanımları, Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanımları, Okuma – Anlama Becerisi Kazanımları, Yazma Becerisi Kazanımları, Dil Bilgisi Yapıları, Yöntem – Teknik, Materyaller ve Ölçme – Değerlendirme.

Önerilen özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programının öğretim çizelgesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.14: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı Öğretim Çizelgesi

1	
HAFTA	1
TEMA	VÜCUDUMUZ
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinlediği / izlediği sağlık bilimi metninin konusunu belirleyebilir. 2. Dinlediği / izlediği sağlık haberlerinin ana fikrini ve yan düşüncelerini belirleyebilir. 3. Dinlediği metinlerdeki ruhsal ve fiziksel betimlemeleri anlayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sözcükleri doğru telaffuz edebilir. 2. İletişimden kaynaklanan yanlış anlaşılımları telafi etme amacıyla uygun ifadeler kullanabilir. 3. Türk kültürüne özgü beden ve yüz ifadeleri unsurlarına dikkat ederek iletişim kurabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur. 2. Sözcükleri doğru telaffuz edebilir. 3. Türk kültürüne özgü beden dili unsurlarına dikkat ederek konuşabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sağlık bilimi alanında yazılmış metinlerin konusunu belirleyebilir. 2. Sağlık bilimi alanında yazılmış metinlerin ana fikrini ve yan düşüncelerini belirleyebilir. 3. Sağlık bilimi ile ilgili metinlerin anahtar kelimelerini belirleyebilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazacağı metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olarak düzenleyebilir. 2. Yazılarında anlamını sonradan öğrendiği kelimeleri kullanabilir. 3. Eğitim hayatına yönelik hedef ve arzularını yazılı bir biçimde anlatabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	Hikâye birleşik zaman çekimleri
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.
MATERYALLER	Bilgisayar, projeksiyon, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirme testi, dereceli puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

2	
HAFTA	2
TEMA	HASTALIKLAR: PANDEMI
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Virus salgın, pandemi vb. konularda yapılan tartışmaları özetleyebilir. 2. Dinlediği sağlık konulu diyalogları dolaylı olarak aktarabilir. 3. Dinlediği / izlediği örnek olaylara yönelik önerilerde bulunabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitim kurumunun sosyal yaşam alanlarında yapılan konuşmalara (laboratuvar, spor salonu, kantin, kütüphane vb.) dahil olabilir. 2. Eğitim kurumu personelleriyle veya sınıf arkadaşlarıyla yaşadığı sorunları çözebilmek için kendini ifade edebilir. 3. Kurumsal müracaatlar sırasında personel işleri birimleriyle etkili iletişim kurabilir. 4. Sağlık alanıyla ilgili yapılan bir tartışmada sohbeti yönlendirebilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sınıf ve okul ortamına uygun iletişim ifadelerini kullanır. 2. Basit sağlık sorunları hakkında değerlendirmeler yapabilir, öneri ve tavsiyelerde bulunabilir. 3. Sağlık bilimi alanına özgü bir konuda (uzun ve sağlıklı yaşam, sağlıklı beslenme, zararlı alışkanlıklar vb.) görsellerle ve seslerle zenginleştirilmiş bir hazırlıklı konuşma yapabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. İlaçlardaki veya tıbbi malzemelerdeki günlük doz, son kullanma tarihi veya hazırlama talimatlarını okuyup anlayabilir. 2. Gazetelerdeki sağlık haberlerinin ana noktalarını kavrayabilir. 3. Halk arasında sıklıkla kullanılan hastalık ve organ isimlerini tanıyabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hasta öz geçmişi formlarındaki önemli bilgileri doldurabilir. 2. Pandemi, virüs, salgın vb. konularda sosyal medya mesajları yazabilir. 3. Hastalıklarla ilgili sebep – sonuç ve amaç – sonuç cümlelerini içeren kısa bir metin yazabilir. 4. Son yıllarda ülkede yaşanan sağlık gelişmeleri hakkında bir metin yazabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Şart birleşik zaman çekimleri.
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayak kabılı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	Bilgisayar, projeksiyon, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarları, tamlayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

3	
HAFİTA	3
TEMA	SAĞLIK PERSONELİ
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Ameliyathane vb. sağlık alanlarındaki hijyen kuralları hakkında yapılan konuşmaları ana hatlarıyla anlayabilir. Sağlık klınığında geçen diyalogları ana hatlarıyla anlayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Derslerdeki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için detaylı diyaloglar kurabilir. Herhangi bir sağlık sorunu için muayene olurken sağlık personeli ile ilaçların kullanımına yönelik iletişim kurabilir. Sağlık operasyonları öncesinde ortamın tanınması için kurulan iletişimi başlatıp sonlandırabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlık personellerinin sosyal ve ekonomik durumlarını değerlendirebilir. Gelecekte yapacağı meslek hakkında görsellerle desteklenmiş bir sunum yapabilir.
OKUMA ANILAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Ameliyathane, eczane gibi ortamlardaki hijyen kurallarını belirtmek için yazılan metinleri kavrayabilir. Hasta öz geçmişi formlarında yazılan bilgileri ana hatlarıyla anlayabilir. Derslerdeki araç ve gereçlerin kullanım talimatlarını okuyup anlayabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Ameliyathane araçlarının isimlerini fotoğraf veya resimleriyle eşleştirebilir. İzlediği sağlık operasyonlarının özeti yazabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> Yeterlik fiil + zaman ekleri.
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüştürme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.
MATERYALLER	Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kağıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

HAFTA	4
TEMA	SAĞLIK LİTERATÜRÜ
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. İzlediği kayıtlardaki sağlık bilimine özgü beden dili unsurlarını ve sıklıkla kullanılan ifade kalıplarını anlayabilir.2. Sağlık bilimiyle ilgili yapılan görüşme ve seminerlerdeki konuşmaların önemli bölümlerini anlayabilir.3. Bir kongrede yapılan sağlık bilimi ile ilgili tartışmaları ana hatlarıyla anlayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. İletişim esnasında yaşadığı belirsizlik ve yanlış anlaşılımları giderebilmek için anlamadıklarının tekrarlanmasını ve detaylı bir biçimde anlatılmasını rica edebilir.2. Ders öncesi, sırası ve sonrasında aktıcı, doğal ve bağlantılı bir biçimde iletişim kurabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Deney sınıfı ve laboratuvar gibi ortamlarda yapılan grup çalışmalarında kendini ifade edebilir.2. Bir deneyin yapılmaya ilişkin yönergeleri ana hatlarıyla tarif edebilir.3. İletişim bağlamına uygun anlam güçlendirici pekiştirmeleri kullanabilir.4. Deneylerdeki olay ve durumlara yönelik gözlemlerini anlatabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Sağlık bilimi ile ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlayabilir.2. Sağlık bilimi ile ilgili metinlerdeki bilmediği kelimeleri bağlamdan çıkarabilir.3. Okuma becerisinin hedefine uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Sağlık bilimi alanında yapılan toplantılarda not tutabilir.2. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none">1. İsim çekimi (-di, -miş, -sa).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.
MATERYALLER	Bilgisayar, projeksiyon, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirme testi, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

5	
SAĞLIK TEKNOLOJİSİ: ROBOTİK CERRAHİ	
HAFTA	TEMA
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sağlık bilimi alanındaki ihtiyaç ve durumlara yönelik metinleri / konuşmaları anlar. 2. Bilim ve teknoloji alanında yapılan konuşmaların ana hatlarını anlayabilir. 3. Yaşadığı ülkenin ulusal kanallarında yayımlanan güncel haberleri anlayabilir, ülke gündemini takip edebilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sağlık bilimi alanıyla ilgili yapılan konuşmalarda uygun ifadelerle araya girerek iletişime dahil olabilir. 2. Sağlık alanı ile ilgili yapılan örnek olay tartışmalarına katılabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Güncel sağlık gelişmeleri hakkındaki görüşlerini gerekçe ve yorumlar getirerek savunabilir. 2. Sağlık alanı ile ilgili yaşanan bir teknolojik gelişmenin fayda ve zararlarından bahsedebilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sağlık alanında kullanılan cihazların kullanım kılavuzlarını ana hatlarıyla anlayabilir. 2. Sağlık bilimindeki teknolojik gelişmelere yönelik (robotik cerrahi vb.) yazılan bilimsel yazıları ana hatlarıyla anlayabilir. 3. Okuduğu metinlerdeki düşünceleri geliştirme yollarını tespit edebilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Karmaşık olmayan bir deneyin raporunu yazabilir. 2. Alanıyla ilgili örnek olaylardaki gelişmeleri gözden geçirerek alternatif çözümleri getirebilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. İsim çekimi (-di, -miş, -sa).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtlar, nesne ve modeller, kalem, silgi, kağıt.
ÖLÇME DEĞELENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

6	
HAFTA	6
TEMA	SAĞLIK TURİZMİ
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Amfi, derslik ve laboratuvar gibi eğitim ortamlarında yapılan sunumları dinleme tekniklerine uygun olarak dinleyebilir. Sağlık turizmi alanında yapılan bir konuşmayı ana hatlarıyla kavrayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Bilet işlemleri, rezervasyon, ödeme, iade gibi ulaşım işlemleri için iletişim kurabilir. Herhangi bir şey satın almak veya kiralamak için pazarlık yapabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlık turizmi konusunda hazırlıklı konuşmalar yapabilir. Verilen görsellerle ilgili düşünceleri geliştirme yollarını kullanarak konuşmalar yapabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Alanıyla ilgili okuduğu makaleleri temalarına göre sınıflayabilir. Ayrıntılı mekân adreslerindeki kısaltma ve sembollerini okuyup anlayabilir. Sağlık bilimi alanıyla ilgili yazılmış sosyal medya yazılarını takip edebilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlık turizmi alanında afiş ve broşürler hazırlayabilir. Duyuru, ilan metinleri yazabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> İsim fiiller (-mA, -mAk, -İş) +...-mAYl ... -mAYa tercih ederim, -mAKuAnsa... -mAYl tercih ederim, -mAsInA rağnen).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERİYALLER	Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirme testi, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

7	
LABORATUVAR: DENEY ANALİZİ	
HAFTA	
TEMA	
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratuvar ve deney sınıfında öğrenciler veya materyaller tarafından verilen talimatları takip edebilir 2. Sağlık bilimi kapsamındaki uygulamalı derslerde acil durum ve güvenlik hususundaki bilgilendirici anonsları anlayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uzmanlık ve ilgi alanlarındaki konularda karmaşık olmayan tartışmaları sürdürebilir. 2. Deney sınıfı ve laboratuvar gibi ortamlarda yapılan grup çalışmalarında kendini ifade edebilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ders etkinliklerinin nasıl yapıldığını betimleyebilir, somut verilerle açıklama getirebilir. 2. Derste kullanılan bir aracı nasıl kullandığını ana hatlarıyla açıklayabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazılan deney raporlarındaki cümleleri kavrayabilir 2. Laboratuvar ve deney sınıfı gibi ortamlarda etkinlik öncesinde güvenlik yönergelerini okuyarak anlayabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sınav sırasında yöneltilen sorulara biçim ve anlam yönünden uygun cevaplar verebilir. 2. Laboratuvar ve deney sınıflarında yapılan etkinliklerinin gözlem raporlarını yazabilir. 3. Sağlık bilimi alanında öğretici tarafından sunulan kelimelerden bazılarını kullanarak bir deneme yazabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. İsim fiiller (-mA, -mAk, -İş) +...-mAYl ... -mAYa tercih ederim, -mAKuAnsa... -mAYl tercih ederim, -mAsInA rağmen). 2. Sıfat fiiller (-dik), -DİK + iyelik, -AcAk + iyelik, -mİş).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.
MATERYALLER	Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam**8****KİŞİSEL BAKIM: AĞIZ VE DİŞ SAĞLIĞI**

HAFTA	
TEMA	
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Öğretim faaliyetleri sırasında verilen görevlerin yönergelerini ve işlem sürecini takip edebilir.2. Halk arasındaki yapılan sağlık konulu konuşmaların ana hatlarını anlayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşma becerisinin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşmalarında yeni öğrendiği sağlık bilimi kelimelerini kullanabilir.2. Yaşadığı sağlık sorunları ile ilgili hazırlıksız konuşmalar yapabilir
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Laboratuvar ve deney sınıfı gibi ortamlarda etkinlik öncesinde güvenlik yönergelerini okuyarak anlayabilir.2. Sağlık alanındaki kelimeleri güvenlik, tehlike ve acillik durumuna göre sıralayabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Sağlık bilimi kitaplarını kaynakça bölümünde belirtebilir2. Elektronik ortamdaki ödevlerini eğitim aldığı kurumun biçim kılavuzuna uygun olarak düzenleyebilir
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none">1. Sıfat fiiller (-dik), -Dik + iyelik, -AcAk + iyelik, -miş).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, gösteri tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.
MATERYALLER	Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çöktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

9	
HAFTA	ALTERNATİF TIP
TEMA	ALTERNATİF TIP
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Vurgu, tonlama ve duraklamadan kaynaklanan anlam farklılıklarını büyük ölçüde tespit edebilir. Dinleme becerisinin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilir. Film, dizi, tiyatro gibi dinleme / izleme ortamlarındaki olay örgüsünü kavrayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Alternatif tip alanıyla ilgili yapılan tartışmaları ana hatlarıyla özetleyebilir. Ders ortamında kurulacak komite hazırlığı etkinliklerindeki tartışmalara katılabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Bir sağlık bilimi etkinliğini oluş sırasına göre anlatıp değerlendirebilir. İletişim esnasında yaşadığı belirsizlik ve yanlış anlaşılmalara güdebilme için anlamadıklarının tekrarlanması ve detaylı bir biçimde anlatılmasını rica edebilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Dersin yürütücüsünün verdiği görevlerle ilgili planlama yapabilir. Bilmediği kelime ve ifadeleri sözlük, internet veya kitap kullanarak okuyup anlayabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Yazılarda kısaltmalara yer verebilir. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazabilir. Alternatif tip hakkındaki metinleri ana hatlarıyla değerlendirebilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> Sıfat fiiller (-dik), -Dik + iyelik, -AcAk + iyelik, -miş). Zarf fiiller (-Ip, -ArAk, -İneA, [-(y)ken], -mAAdAn, -A, ...-A, -I, ...-mAz).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayak kabulü uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	Bilgisayar, projeksiyon, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

Tablo 4.14 – Devam

10	
HAFTA	10
TEMA	AKADEMİK İLETİŞİM
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Resmî ve özel kurumlar ile yaptığı telefon görüşmelerindeki yönergeleri takip edebilir. Bilgilendirici toplantılarda dinlediklerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini dikkate alarak yapılandırabilir. İzlediği sağlık bilimi animasyonlarını özetleyebilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Ülkedeki politik olmayan güncel olaylar hakkında insanlarla tartışabilir
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Eğitim kurumunda ve gündelik yaşamda Türkçeyi nezaket kurallarına dikkat ederek kullanabilir. Eğitim kurumundaki kişilerin ve birimlerin rol ve görevlerini ana hatlarıyla açıklayabilir. Eğitim kurumundaki idari birimlerle iletişime geçerek sorunlarını çözebilmek için kendini ifade edebilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Eğitim kurumundaki personeller tarafından iletilen elektronik posta ve kısa resmî yazılardaki önemli bilgileri anlayabilir. Resmî ve özel yazışmalardaki kalıplaşmış ifadeleri anlayabilir. Akademik bir çalışmanın giriş, yöntem, bulgu, yorum, sonuç ve kaynakça bölümlerinin ana noktalarını kavrayabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Dilekçe, elektronik posta ve öz geçmiş metni yazabilir. Akademik çalışmalardaki doğrudan ve dolaylı alıntıları kavrayabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> Zarf fiiller (-Ip, -ArAk, -IneA, [-y]ken], -mAduAn, -A...-A, -T... -mAz).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayakta kabul uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	<p>Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.</p>
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	<p>Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.</p>

Tablo 4.14 – Devam

11	
SAĞLIKLI YAŞAM: BESLENME VE SPOR	
HAFTA	TEMA
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlıklı beslenme ve yaşam konuları ile ilgili yapılan tartışmaları ana hatlarıyla kavrayabilir. Sağlık haberlerindeki konu, kişi, yer ve zaman kavramları ile ilgili bilgileri kavrayabilir. Yol, adres ve mekân tariflerini büyük ölçüde anlayabilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlıklı beslenme ve spor konularıyla ilgili yapılan tartışmalara katılabilir. Bilet işlemleri, rezervasyonu, ödeme, iade gibi ulaşım işlemleri için iletişim kurabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Zararlı ve yararlı besinler hakkında hazırlıklı konuşmalar yapabilir. Sıklıkla kullanılan deyim ve atasözlerini konuşmalarında kullanabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Karmaşık olmayan istatistik grafiklerindeki ihyacı olan bilgiyi seçip anlayabilir. Gıda maddeleri üzerindeki üretim tarihi, son kullanma tarihi ve içerik bilgilerini anlayabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlık beslenmeye yönelik olarak tavsiye, uyarı, onay, kabul ve ret ifadelerini içeren kısa bir metin yazabilir. Sağlık ile ilgili deyim ve atasözlerini kullanarak kısa bir metin yazabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> Doğrudan ve dolaylı anlatım.
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayaklı kabul uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	<p>Bilgisayar, projeksiyon, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.</p>
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	<p>Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.</p>

Tablo 4.14 – Devam

12	
RUH SAĞLIĞI	
HAFTA	TEMA
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Ruh ve sinir sağlığı konulu animasyonların olay örgüsünü ana hatlarıyla anlayabilir. Mtasyene sırasında kendisine aktarılan bilgileri, öneri ve tavsiyeleri anlayabilir. Dinlediği / izlediği metin söz varlığı unsurlarını tespit edebilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Ruh ve sinir sağlığı konulu tartışmaları katılarak kendini ifade edebilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Şiir ve varsayım bildiren cümleler kurarak fikirlerini belirtebilir Bir sağlık bilimi etkinliğini oluş sırasına göre anlatıp değerlendirebilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Hastane, eczane, klinik vb. ortamlardaki tabelalarda yapılan kısaltmaları anlayabilir. Ders etkinliklerinde paylaşılan karikatürleri görsel okuma bağlamında değerlendirebilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Bir hastalığın belirli aşama ve süreçlerini yazabilir. Şahsi bir mektup yazabilir, soyut ve kültürel konular hakkında fikirlerini belirtebilir
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> Edat ve bağlaçlar (Keşke, eğer, -sa bile, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, -A karşı, -A değin, -A dek, -dAn dolayı, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, sadece, fakat, ne var ki, ise, yani sıra, ayrıca, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla).
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma — inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, görsel tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru — yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayak kabul uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	<p>Bilgisayar, projeksiyon, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.</p>
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	<p>Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirme testi, dereceli puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.</p>

Tablo 4.14 – Devam

13	
MESLEKİ İLETİŞİM	
HAFTA	
TEMA	
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Eğitim veya meslek planlamalarıyla ilgili yapılan bir konuşmanın ana hatlarını kavrayabilir. Göçmenlik bürosu, emniyet merkezi, emlak ofisi ve banka gibi ortamlardaki konuşma ifadelerini büyük ölçüde anlayabilir. Küresel salgınlar hakkında yapılan konuşmaların ana hatlarını belirleyebilir
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Gelecekte yapmayı düşündüğü mesleğe sahip bir yetişkin ile röportaj yapabilir. Ülkesindeki veya dünyadaki virüs, salgın, aşı vb. konulardaki gelişmeleri değerlendirebilir. Meslek alanıyla ilgili verilen problem cümlelerini sebep – sonuç ilişkisi bağlamında tartışabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Kurumsal müracaatlar yaparken uygun ifade kalıplarını kullanabilir. İnternet veya telefon görüşmesi yoluyla muayene randevusu alabilir. Kamu ve özel kurumlardaki çalışanlara hizmetler veya ürünler hakkında soru sorabilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Adli vaka raporlarında yazılanları ana hatlarıyla anlayabilir Banka ve posta hizmetleri kapsamında gönderilen bilgilendirici metinleri anlayabilir. Basit sağlık sorunları hakkında değerlendirmeler yapabilir, öneri ve tavsiyelerde bulunabilir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none"> Sağlık çalışanlarının rol ve görevlerini kısa cümlelerle anlatabilir. Türkçe dersinin işlenişine yönelik istek ve şikâyet metinleri yazabilir. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazabilir
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none"> Edat ve bağlaçlar (Keşke, eğer, -sa bile, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, -A karşı, -A değin, -A dek, -dAn dolay, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, sadece, fakat, ne var ki, ise, yani sıra, ayrıca, aksine, hartiç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla)
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	<p>Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel öğretim yaklaşımı, anlatma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayakta kabul uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.</p>
MATERYALLER	<p>Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kâğıt.</p>
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	<p>Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.</p>

Tablo 4.14 – Devam

14	
TIP TARİHİ	
HAFTA	
TEMA	
DİNLEME BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Karşılaştırma ve benzetme içeren sağlık diyaloglarını anlayabilir.2. Televizyon ve radyo yayımlarındaki görgü ve nezaket kurallarını büyük ölçüde tespit edebilir.3. Türkçenin biçimsel özelliklerinin anlamı katkısını belirleyebilir.
SÖZLÜ ETKİLEŞİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Tarihte uygulanan tedavi yöntemleri hakkında tartışmalara katılabilir.
SÖZLÜ ÜRETİM BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Tarihte uygulanan tedavi yöntemlerini ana hatlarıyla değerlendirebilir.
OKUMA ANLAMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Bir işin yapılmasına yönelik tarif ve yönergeleri takip edebilir.2. Öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman ve olay örgüsünü kavrayabilir.3. Sağlık bilimi alanında kalıplaşmış ifadelerle yazılmış metinleri anlayabilir.4.
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	<ol style="list-style-type: none">1. Tebrik, davet, taziyе ve kutlama metinlerini / mesajlarını yazabilir.2. Yazılarında kısaltmalara yer verebilir.3. Tarihteki bazı tedavi yöntemlerini karşılaştırabilir.
DİL BİLGİSİ YAPILARI	<ol style="list-style-type: none">1. Fillerde etkenlik ve edilgenlik.
STRATEJİ -YÖNTEM -TEKNİK	Buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma – inceleme yoluyla öğretim, eylem odaklı yaklaşım, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, görev temelli yöntem, beyin fırtınası tekniği, benzetim / simülasyon tekniği, soru – yanıt tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, altı ayak kabul uygulama tekniği, sokratik tartışma tekniği, istasyon tekniği, görüş geliştirme tekniği, konuşma halkası tekniği, akvaryum tekniği, kartopu tekniği.
MATERYALLER	Bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resimler, grafikler, şemalar, video kayıtları, nesne ve modeller, kalem, silgi, kağıt.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tamlayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Literatür taraması yapıldığında son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin işlevsel bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için birçok ihtiyaç analizi çalışmasının yapıldığı görülmüştür (Boylu, Çangal, 2014; Yahşi – Cevher, Güngör, 2015; Şahin ve diğ., 2013). Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için ihtiyaç analizinden yararlanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, on iki sağlık bilimi lisans programı öğrencisiyle ve sağlık alanına yönelik Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunan beş öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın ihtiyaç analizi süreci, son yıllarda yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretimi alanında hazırlanan birçok çalışmada olduğu gibi doğrudan hedef kitlelere ulaşılarak gerçekleştirilmiştir (Ertaş, 1998; Kabadayı, 1996; Efe, 1996; Şarlanoğlu – Vural, 2001; Altmışdört, 2009; Şen, 2015; Yahşi – Cevher, Güngör, 2015). Çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara göre özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programı tasarlanmıştır.

Son yıllarda Türkçenin özel amaçlı öğretimi için ihtiyaç analizi yapılarak hazırlanan öğretim materyallerinin ve öğretim programlarının sayısı giderek artmaktadır. Örneğin Ulutaş (2016) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yükseköğrenim Görececek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi” isimli doktora tezi çalışmasında, Türkiye’de yükseköğrenim görececek öğrencilere yönelik sistemli bir özel amaçlı Türkçe öğretim programı modeli geliştirilmiştir. Bu çalışmayla, Türkçe öğreten eğitim kurumlarına, öğretim elemanlarına ve araştırmacılara, öğrencilerin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının karşılanabileceği, dil becerilerinin geliştirilebileceği bir öğretim programı modeli sunulmuştur.

Bu araştırmada, hedef kitlenin sağlık alanına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının tespit edilebilmesi için toplanan veriler, betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Bu alışma, durum çalışması deseninde nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Uluslararası alışmalar incelendiğinde birçok araştırmacının özel amaçlı dil eğitiminin akademik ve mesleki amaçlı olarak iki türde gerçekleştirilmesini önerdiği görülmektedir (Munby, 1978; Mackay, Mountford, 1978; Robinson, 1991; Hutchinson, Waters, 1991). Araştırmada elde edilen bulgular ışığında geliştirilen ğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve lme – değerlendirme unsurları, ihtiyaç analizi verileri, Avrupa Ortak neriler erevesi’nde tanımlanan B1 dil seviyesi beceri ve davranışları ve uluslararası iş dili ğretim programları merkeze alınarak oluşturulmuştur.

5.1.1. Öğretim Programı Tasarısının Hedef Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, sağlık bilimi lisans programı öğrencileri ve ğretim elemanları, oluşturulacak özel amaçlı sağlık Türkçesi ğretim faaliyetleri için üç ortak hedef belirlemiştir: akademik anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, lisans eğitimlerinde başarılı olabilmek, mesleki dil becerilerini geliştirmek. Paydaşların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularda yer alan lisans eğitiminde başarılı olabilmek hedefinin, literatürde yer alan belirli amaçlar için dil ğretimi faaliyetleri çalışmalarının birçoğunun hedefleri arasında da yer aldığı görülmüştür (Efe, 1996; şen, 2015; şarlanoğlu-Vural, 2001).

Araştırmaya katılan katılımcılar, geliştirilecek sağlık Türkçesi ğretim programının ana hedefinin öğrencilerin lisans eğitimlerinde başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları akademik anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması olması gerektiği üzerinde hemfikir olmuştur. Öğrencilerin lisans eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için birçok beceri ve davranışa hâkim olmaları gerekir. Görüşmeler sonucunda yapılan ihtiyaç analizi ile öğrencilerin akademik ve mesleki dil ihtiyaçları belirlenmiş, bu sayede ğretim programının hedef unsurunun gerçekçi ve işlevsel yapabilirlik tanımlamalarıyla oluşturulması sağlanmıştır.

Öğretim programının hedef unsuru, ğretim faaliyetlerinden faydalanan öğrencilerin eğitim sonunda sahip olacakları bilgi, beceri ve davranışların yapabilirlik durumlarını ifade etmektedir. Sağlık Türkçesi ğretim programı kazanımları, şu beceri listeleri altında sınıflandırılmıştır: Dinleme / izleme becerisi, sözlü etkileşim becerisi, sözlü

üretim becerisi, okuma – anlama becerisi, yazma becerisi. Bu beceri sınıflamaları, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının özel hedefleri doğrultusunda, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde tanımlanan B1 dil seviyesi beceri ve davranışlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Öğretim programı tasarısının dil bilgisi yapıları, ayrı bir listede verilmiştir fakat son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hazırlanan öğretim programlarında olduğu gibi dil bilgisi yapılarının dil becerileriyle birlikte öğretimi hedeflenmiştir (AÜ, 2015; TMV, 2020; MEB, 2017).

5.1.2. Öğretim Programı Tasarısının İçerik Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paydaşlar, geliştirilecek sağlık Türkçesi öğretim programı içeriğinin doğrudan öğrencinin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarını merkeze alması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim programının içerik unsuru aşamasında seçilecek konu ve temaların, sağlık bilimine özgü beceri ve davranışları ortaya çıkarabilecek, öğrencinin bilgiyi üretmesine ve zihninde yapılandırabilmesine olanak sağlayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, öğretim içeriğinin dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilebilmesine uygun olması gerektiğini savunmuştur. Geliştirilen sağlık Türkçesi öğretim programı içeriği, Temizyürek vd. (2015) ve Çangal ve Başar (2016) tarafından yapılan çalışmalarda belirtildiği gibi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Paydaşlar, öğretim faaliyetlerinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun orijinal ve özgün metinlerin hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından sağlık bilimine özgü zenginleştirilmiş söz varlığı listelerinin oluşturulması önerilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen özel amaçlı dil öğretim programının içeriği, disiplin alanına özgü güncel ve işlevsel unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sağlık Türkçesi öğretim programında, özel amaçlı dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için şu temalar belirlenmiştir. Vücudumuz, hastalıklar: pandemi, sağlık personeli, akademik sağlık literatürü, sağlık teknolojisi: robotik cerrahi, sağlık turizmi, laboratuvar: deney analizi, kişisel bakım: ağız ve diş sağlığı, alternatif tıp, akademik iletişim, sağlıklı yaşam: beslenme ve spor, ameliyathane: muayene – teşhis -tedavi, mesleki iletişim, tıp tarihi.

Öğretim programı içeriğine ait temalar incelendiğinde, içeriğin paydaşların akademik ve mesleki hedeflerini destekleyecek güncel ve işlevsel alanlardan seçildiği görülmektedir. Öğretim içeriği için seçilen temalar, katılımcı ihtiyaçları ve uluslararası

sağlık bilimi literatüründe yer alan dil etkinlik alanlarının incelenmesinin ardından hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın içerik unsuruna ait sonuçları incelendiğinde paydaşların sağlık bilimine özgü sistemli bir dil öğretimi içeriğinin hazırlanabilmesine ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Paydaşlar, dil etkinlik alanlarının ve sağlık alanına özgü tema ve konuların belirlenmesini önermiştir. Ayrıca öğretim elemanı katılımcıların tümü ders kitapları için metin ve etkinliklerin hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen öğretim programının temaları uluslararası sağlık dili öğretimi çalışmaları ve elde edilen bulgular merkeze alınarak oluşturulmuştur.

5.1.3. Öğretim Programı Tasarısının Eğitim Durumları Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın öğrenme – öğretme sürecine ilişkin sonuçları incelendiğinde katılımcıların öğretim faaliyetlerinin etkileşimli ve materyallerle zenginleştirilmiş bir ortamda gerçekleştirilmesine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Öğretim elemanı katılımcıların tümü, öğretim faaliyetlerinin görev odaklı dil öğretimi ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak oluşturulması gerektiğini, böylelikle teorik eğitimin tekdüzeliğinin ve gerçek yaşamdaki işlev eksikliklerinin giderilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim elemanı katılımcılara göre öğrenciler, işlevsel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenme – öğretme yaşantılarına ve zenginleştirilmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duymaktadır. Ulutaş (2016) ve Kurt (2019) tarafından hazırlanan doktora tezi çalışmalarında, özel amaçlı dil eğitiminin yöntemlerinin, tekniklerinin ve materyal tasarımlarının disiplin alanına özgü belirlenmiş etkinlik alanlarında, çağdaş eğitim anlayışlarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan eğitim durumları bulguları ve oluşturulan öğretim programındaki eğitim durumları unsurları Ulutaş (2016) ve Kurt (2019) tarafından hazırlanan çalışmalardaki öğrenme – öğretme anlayışına uygundur.

Paydaşlar, öğrencilerin derse katılımlarını artırabilmek için eğitim durumlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulması gerektiğini savunmuştur. Öğretim faaliyetleri, yalnızca sunuş stratejisi anlayışı ile değil, buluş ve araştırma stratejisine sıklıkla başvuru süreçlerden meydana gelmelidir. Böylelikle öğrenciler, ders sırasında üretici pozisyonunda olarak öğretimden başarılı bir şekilde

yararlanabilecektir. Son yıllarda hazırlanan özel amaçlı dil öğretimi çalışmalarının da bu görüşü desteklediği görülmektedir (Efe, 1996; Şen, 2015; Şarlanoğlu -Vural, 2001). Paydaşlar, dil bilgisi öğretiminin doğrudan değil, özgün ve orijinal materyallerin kullanılmasıyla dört dil becerisiyle birlikte dolaylı olarak öğretiminin yapılması gerektiğini savunmuş, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş materyallerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Elde edilen bulguların son yıllarda Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi dikkate alınarak hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının dil bilgisi öğretim anlayışlarına uygun olduğu görülmüştür (AÜ, 2015; TMV, 2020; MEB, 2017).

TMV (2020, 113), çeşitli çalıştaylar sonucunda dil bilgisinin işlevsel öğretimini amaçlayarak dil bilgisi yapıları listeleri oluşturmuştur. Geliştirilen sağlık Türkçesi öğretim programının dil bilgisi unsurları, TMV (2020, 113) tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında yer alan yapılar kabul edilerek oluşturulmuştur. Sağlık Türkçesi öğretim programının dil bilgisi öğretimi anlayışı, TMV (2020)'nin dil bilgisi öğretim anlayışına, paydaşların görüşlerine ve sağlık Türkçesi öğretim programının amaçlarına uygundur.

Paydaşlar, sağlık bilimine özgü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin gelişigüzel ders planlamalarıyla yapıldığını, bu alana özgü herhangi bir sistemli öğretim programının veya ders kitabının olmadığını belirtmiştir. Geliştirilen öğretim programının eğitim durumları unsurları, paydaşların öneri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın eğitim durumları unsuruna ait sonuçları incelendiğinde paydaşların sağlık bilimine özgü sistemli bir dil öğrenme – öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi için sağlık bilimine özgü bilgi, beceri ve davranışları kapsayan bir özel amaçlı sağlık Türkçesi öğretim programı tasarısının hazırlanmasına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Sağlık Türkçesi öğretim programının eğitim durumlarında buluş, sunuş ve araştırma – inceleme yoluyla öğretim stratejileri, eylem odaklı dil öğretim yaklaşımı, iletişimsel dil öğretim yaklaşımı, anlatma, tartışma ve örnek olay yöntemleri, işbirlikli öğretim yöntemi, görev temelli öğretim, proje tabanlı öğretim, beyin fırtınası, gösteri, benzetim / simülasyon, soru – yanıt, altı şapkalı düşünme, altı ayaklı uygulama, sokratik

tartışma, istasyon, görüş geliştirme, konuşma halkası, akvaryumu ve kartopu öğretim teknikleri, bilgisayar, projektör, çalışma fasikülleri, resim, grafik ve şemalar, video kayıtları, nesne ve model, kalem, silgi ve kâğıt öğretim materyalleri yer almaktadır. Geliştirilen öğretim programı, öğrencilerin ders sırasında üretici pozisyonunda olmalarını hedeflemektedir. Sağlık Türkçesi öğretim programı iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına, eylem odaklı dil öğretimi yaklaşımına ve görev temel dil öğretim anlayışına uygun olarak hazırlanmıştır. Programın eğitim durumları unsurlarının işlevsel ve güncel özelliklerle uygun olarak oluşturulduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Unsuruna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ölçme – değerlendirme unsuruna ilişkin sonuçları incelendiğinde paydaşların öğretim faaliyetlerinin sınama durumlarının standart bir hâle getirilmesine ve karma ve mutlak bir ölçme – değerlendirme anlayışı ile hazırlanmış sınama durumlarına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim faaliyetleri geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının birlikte kullanılmasıyla sınanmalıdır. Paydaşlara göre ölçme işlemi öncesinde hazırlanacak soruların içeriği, dört dil becerisi için hazırlanmış belirtke tablosunun oluşturulmasının ardından oluşturulmalıdır. Böylelikle ölçme ve değerlendirme işleminin kapsam geçerliliği sağlanmış olacaktır. Bunun yanı sıra paydaşlar, mutlak bir değerlendirme anlayışı benimsenmesi gerektiğini, böylelikle öğretim faaliyetlerindeki bilgi ve becerilerin güvence altına alınabileceğini belirtmiştir.

Paydaşlara göre, belirtke tablosu kullanımı dışında uzman görüşüne başvurma ve soru sayısını artırma çalışmaları yapılarak sınama durumlarının geçerliliği artırılabilir. Ölçme işleminin güvenilirliğini artırabilmek için anlaşılır bir dil kullanılması, cevaplama süreci için yeterli zaman verilmesi, tarafsız puanlama yapılması, soruların homojen dağılması ve sınav ortamının fiziki şartlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca değerlendirmenin puanlama anahtarı kullanılarak birden fazla puanlayıcı tarafından yapılması ölçme ve değerlendirme işleminin güvenilirliğini artıracaktır.

Bu çalışmanın ölçme – değerlendirme unsuruna ait sonuçları incelendiğinde paydaşların ölçme – değerlendirme işleminin standart bir hâle getirilmesi konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcıların görüşleri sonunda yapılan analiz ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde benimsenen sınama durumu anlayışı dikkate

alınarak hazırlanan sağlık Türkçesi ğretim programı tasarısının karma bir lme ve mutlak bir değerlendirme anlayışıyla oluşturulduğu görülmektedir. Öğretim programı tasarısı sınamada durumları boyutunda geleneksel ve alternatif lme araçlarının birlikte kullanılması önerilmiştir. Öğretim programında önerilen lme araçları şunlardır: yazılı / sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru / yanlış testi, eşleştirmeli test, dereceli puanlama anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç, vee diyagramı, kontrol listesi, yapılandırılmış grid, portfolyo, web 2.0 eğitim araçları. Ayrıca, lme işleminin geçerliğinin ve güvenirliğinin artırılabilmesi için yapılabilecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1.5. Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki Konulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paydaşlar, ğretim programı kapsamı dışındaki bazı konularda da dil ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sağlık bilimine özgü dil becerilerini geliştirmeye yönelik ğretim faaliyetlerinin geerleşebilmesi adına sağlık alanına özgü ğretim materyallerinin hazırlanması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu kapsamda, sözlükler, işitsel ve görsel eğitim araçları ve özel amaçlı dil eğitimini destekleyici hikâye kitaplarının hazırlanması gerekmektedir. Sağlık Türkçesi ğretim faaliyetlerinin etkileşimli bir biçimde geerleşebilmesini destekleyecek herhangi bir elektronik materyal veya eğitsel oyun mevcut değildir.

Sağlık bilimine özgü yabancı dil olarak Türkçe ğretiminin başarılı bir şekilde geerleşebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğreticilerin bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, Türkçe ğretmenliği lisans programı müfredatında ğretmen adaylarına yönelik yürütülen yabancılara Türkçe ğretimi derslerinde yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe ğretimi konularına da yer verilmesi uygun olabilir.

Paydaşlar, sağlık Türkçesi ğretim faaliyetleri için herhangi bir izlene, ders kitabı veya kurs programının olmadığına değinmişlerdir. Bu durum, öğrenme – ğretme sürecinin sistemli ilerleyememesine sebep olmaktadır.

Bu çalışmanın ğretim programının kapsamı dışındaki konularına ait sonuçları incelendiğinde paydaşların materyal ve izlene ihtiyaı konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Geliştirilen ğretim programı tasarısı, izlencenin, ğretim standardının ve materyallerinin oluşturulmasını destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına uygun olarak öğretici ve araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilmiştir:

5.2.1. Öğreticilere ve Araştırmacılara Öneriler

a) Sağlık Türkçesi öğretim programının kazanımları, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Ders öncesinde, ders sırasında veya ders sonrasında verilecek olan görevler, kazanımların sırasına uygun olarak düzenlenmelidir.

b) Öğretim programının ana hedefleri öğrencilerin sağlık bilimine özgü bir lisans ve lisansüstü programlarını başarılı olarak tamamlayabilmeleri, akademik anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmeleri ve meslek dil etkinlik alanlarında yetkin olabilmeleridir. Hazırlanacak ders kitabı ve öğretim materyalleri, öğretim programı tasarısının ana hedeflerine uygun olmalıdır.

c) Öğretim programının hedefleri bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesine uygun olarak hazırlandığı için öğretim programı içeriğinin de sarmal bir yaklaşımla oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bu öğretim programına göre hazırlanacak öğretim malzemelerinin içerik unsurundaki sarmal anlayışa uygun hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

ç) Öğretim programı içeriği için hazırlanacak ders kitapları veya öğretim malzemelerindeki metin ve etkinlikler, öğrencilerin sağlık bilimine özgü dil ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır.

d) İçerik unsuru için seçilecek metinlerin, özgün ve orijinal metinler olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, öğrenme – öğretme sürecinde öğretimin amaçlarına uygun bilgisayar ve web tabanlı öğretim malzemelerine yer verilmelidir.

e) STÖP tasarısı eğitim durumları, görev odaklı dil öğrenme yaklaşımı ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ders kitabı ve öğretim malzemeleri hazırlayıcılarının da bu yaklaşımlara uygun içerik geliştirmeleri önerilmektedir.

f) STÖP ile gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel özelliklerine uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

g) Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin akademik ve mesleki dil becerilerini geliştirebilmelerine imkân tanıyabilmek için ders sırasında etkin olmaları sağlanmalıdır.

ğ) STÖP tasarısı hedefleri; şu dil becerileri merkezinde geliştirilmiştir: dinleme / izleme becerisi, sözlü etkileşim becerisi, sözlü üretim becerisi, okuma – anlama becerisi, yazma becerisi ve dil bilgisi öğrenme alanları. Öğretimin ölçme – değerlendirme faaliyetleri de bu becerileri kapsamalıdır.

h) Sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin ölçme boyutu için hazırlanacak sınav sorularının belirtke tablosu yardımıyla hazırlanması, sınavların birden fazla puanlayıcılar tarafından puanlama anahtarları kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

ı) Öğretim programı tasarısının ölçme – değerlendirme araçlarının standart hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik akademik çalışmalar yapılmalıdır.

i) Üniversitelerin Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programlarında özel amaçlı Türkçe öğretimi derslerinin verilmesi sağlanabilir. Bu amaçla, özel amaçlı Türkçe öğretimi alanındaki akademik çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır.

j) Bu çalışma, gönüllü sağlık bilimi lisans programı öğrencileri ve öğretim elemanlarıyla yapılmıştır. Farklı seviye ve örneklem gruplarında da çalışmalar yapılabilir.

k) Bu araştırma sonucunda yapılan çalışma, sağlık Türkçesi öğretim programının tasarısını oluşturmakla sınırlıdır. Araştırmacılar, önerilen programı uygulayıp dönütler alarak daha etkili bir özel amaçlı dil öğretim programı geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Akker, Jeroen Van den. 2003. **Curriculum Perspectives: An Introduction**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Altmışdört, Gonca. 2009. Özel amaçlı yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Harp akademisi örneği). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ankara Üniversitesi. 2015. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı**. Ankara.
- Baştürkmen, Helen. 2006. **Ideas and Options in English for Specific Purposes**. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bobbit, Franklin. 1918. **The Curriculum**. Massachusetts: The Riverside.
- Boylu, Emrah, Önder Çangal. 2014. Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. **International Journal of Language Academy**, c. 2. s.4: 127-151.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2020. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 29. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, John. W. 2013. **Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni**. 3 bs. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çalışkan, Nihal, Önder Çangal. 2013. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 13. s. 2.310-334.
- Davey, Lynn. 2009. The Application of Case Study Evaluations. çev: Tuba Gökçek. **Elementary Education Online**. c. 8 s. 2: 1-3.
- Davidko, Natalya. 2011. A Cognitive Approach to Teaching English for Special Purposes (ESP). **Studies About Languages**. s.18:82-89.
- Demeuse, Marc, Christstine Strauven. 2016. **Eğitimde Program Geliştirme. Politik Kararlardan Uygulamaya**. çev. Budak, Y. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Özcan. 2020. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Hıfzı. 1975. Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.7. s. 14.

- Dowding, Tim. J. 1993. The Application of a Spiral Curriculum Model to Technical Training Curricula. **Educational Technology**. c. 33. s.7: 18-28.
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (2002). **Developments in ESP: A multi-disciplinary approach**. UK: Cambridge University.
- Dudley-Evans, Tony, Maggie Jo St John. 1998. **Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efe, Hüseyin. 1996. İngilizce bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri için belirli amaçlı İngilizce öğretimine yönelik program geliştirme. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ellis, M., Johnson, C. 1994. **Teaching Business English**. Oxford: Oxford University Press.
- Erişen, Yavuz. 1997. Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. **Eğitim Yönetimi**, c.3 s.3: 163-180.
- Erişti, Bahadır. 2016. **İşletmelerde Eğitim ve Geliştirme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ertaş, Gülderen. 1998. A Modular ESP course desing for the upper-intermediate learners at the Faculty of Medicine at Gazi University. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, Selahattin. 2013. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Edge Akademi.
- Gürkan, Tanju. 2006. **Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Temel Kavramlar**. Öğretmenlik Mesleğine Giriş ed. E. Sözer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: 1-14.
- Güzel, Abdurrahman, Erol Barın. 2016. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Akçağ Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2017. **Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kur Programı**. Ankara.
- Hutchinson, Tom., Alan Waters. 1987. **Specific Purposes: A Learning-Centered Approach**. USA: Cambridge University.
- _____. 1991. **English for Specific Purposes**. Great Britain: Cambridge University Press.
- Ishemo, Rwegasha., Ernest Kira, Sotco Komba. 2012. **Curriculum Development and Evaluation: A handbook for universty student teachers**. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Pulishing.
- Kabadayı, Abdülkadir. 1996. A suggested model ESP syllabus for the learners at tourism business and hotel management colleges in Turkey. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaplan, Mehmet. 2015. **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Kurt, Volkan. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Külahçı, Şadiye. 1995. **Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi: Öğrenci Kılavuzu**. Ankara.
- Lunenburg, Fred C. 2011b. **Curriculum Development: Inductive Models**. Schooling. National Open University of Nigeria, Abuja.
- Ronald Mackay, Alan Mountford. 1978. **English for Specific Purposes (Applied Linguistics and Language Study)**. London: Longman.
- McMillan, James Harrap. 2000. **Educational research: Fundamentals for the consumer**. 3. bs. New York: Longman.
- Munby, John. 1978. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, Peter F., William R. Gordon. 2018. **Developing the Curriculum**. Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, Bilginer. 2003. **Divânı Lügati't Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Değerlendirilmesi**. Ankara: TDK Yayınları.
- Oral, Behçet., Taha Yazar. 2020. **Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, Allan., Francis Hunkins. 2009. **Curriculum Evaluation. Curriculum: Foundations, Principles**. Boston: Ally and Bacon.
- Öncü, Mehmet Tahir. 2013. **Türk Muhakeme İletişiminde Hukuk Dili ve Önemi**. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED). s10:76-89.
- Posner, George J. 1995. **Analyzing the Curriculum**, 2 ed. McGraw-Hill, Inc., New York. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. c.3 s.6: 1-7.
- Richards, Jack, Theodore Rodgers. 2002. **Approachs and methods in language teaching**. USA: Cambridge University.
- Richards, Jack. 2001. **Curriculum development in language teaching**. USA: Cambridge University.
- Robinson, Pauline. 1991. **ESP today: A practitioner's guide**. USA: Prentice Hall International.
- Sezgin, Saim İlhan. 2000. **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**. 4. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Şahin, Abdullah. 2018. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler**. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Şarlanoğlu-Vural, Arzu. 2001. An improved syllabus for engineering preparatory classes of Gazi University. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Ekin. 2015. İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development Theory and Practice**. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Temizyürek, Fahri, Önder Çangal, Serdar Yörüsün. 2015. **Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği**. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, c.7.s.2:87-111.
- Türkiye Maarif Vakfı. 2020. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı**. İstanbul.
- Tuncel, İbrahim. 2019. **Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri**. Eğitimde Program Geliştirme. ed. Hasan Şeker. Ankara: Anı:19-70.
- Tyler, Ralph W. 1969. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ulutaş, Mustafa. 2016. Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ungan, Suat. 2006. Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.15:217- 226.
- Urevbu, O. Andrew. 1991. **Curriculum Studies**. Singapore: Longman Singapore Publishers Ltd Press.
- Uşun, Salih. 2012. **Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varank, İlhan., Selcen Süheyla Ergün. 2005. **Eğitim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Bu Yeterlilikle Sahip Olma Derecelerinin İncelenmesi İçin Bir Araştırma Önerisi**. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 14. Sempozyumu, (1), 838-840. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Varış, Fatma. 1994. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yahşi-Cevher, Özlem, Canan Güngör. 2015. **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili**

öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015, 2267-2274.

Yaşar, Şefik. 2014. Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Sosyo-Kültürel Etmeler. **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi.** c.3. s. 6: 1-7.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Faruk, Burak Tüfekçioğlu. 2016. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.** Pegem Akademi.

Yıldızlar, Mehmet. 2018. **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi

Yin, Robert K. 2014. **Case Study Research: Design and Methods.** LA: Sage.

Yüksel, İsmail, Mustafa Sağlam. 2014. **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara: Pegem A Akademi.

EKLER

Ek 1. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Tarih:

İsim:

Görev:

Cinsiyet:

Yaş:

GİRİŞ

Merhaba, ismim Abdulmuhtalip Dursun. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bölümü öğrencilerine yönelik özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı hazırlıyorum. Bu görüşme formu, sağlık bilimi öğretim elemanlarının yabancı öğrencilerin sahip olduğu Türkçe dil becerileri, disiplin alanına yönelik kelime hazineleri ve sağlık bilimi etkinlik alanlarına yönelik hâkimiyetleri hakkındaki görüşlerini almak için hazırlanmıştır. Bu görüşmede elde edilen bilgilerin sağlık bilimine yönelik genel ve özel ihtiyaçların belirlenmesinde ve yabancı dil olarak sağlık Türkçesi öğretimi programının oluşturulmasında önemli bir katkısı olacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce şunların bilinmesi gerekir:

- Görüşme 5 ana sorudan oluşmaktadır. Herhangi bir soruyu yanıtızsız bırakmakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz. Görüşmenin ardından bilgilerin kullanımına izin vermeyebilir, görüşme verilerinin silinmesini talep edebilirsiniz.
- Elde edilen bilgiler yalnızca hazırladığım yüksek lisans tezi çalışmasında kullanılacaktır. Görüşme boyunca ifade ettiğiniz hiçbir bilgi üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır.
- Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi lisans bölümlerine yönelik ders veriyorsunuz?
2. Ders verdiğiniz sınıflardaki yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin sağlık disiplinine ait bir lisans bölümünden mezun olmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Kurumunuz bünyesinde yer alan yabancı sağlık bölümü öğrencilerinin sağlık terminolojisine Türk öğrenciler kadar hâkim olabilmesi için hangi çalışmalar yapılabilir?
4. Yabancı öğrencilerin dersinizdeki öğretim faaliyetlerinden başarılı bir şekilde yararlanabilmeleri için sahip olması gereken beceri ve davranışlar nelerdir?
5. Sağlık disiplinine yönelik özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı geliştirilecek olsa,
 - a. Öğretim faaliyetlerinin hedefleri neler olabilir?
 - b. Öğretim faaliyetlerinin içeriğinde hangi konular ve temalar yer almalıdır?
 - c. Öğretim faaliyetleri hangi etkinlik alanlarını (ameliyathane, eczane, muayene, sınıf, elektronik haberleşme, toplantı, yazılı haberleşme, teşhis, hasta – personel ilişkisi vb.) kapsamalıdır?
 - d. Öğrenme – öğretme süreci nasıl gerçekleştirilebilir? Hangi strateji, yöntem, teknik ve materyallerden faydalanılabilir?
 - e. Hazırlanan öğretim programının ölçme – değerlendirme anlayışı nasıl olmalıdır?

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 2. Öğrenci Görüşme Formu

Tarih:

İsim:

Cinsiyet:

Yaş:

Uyruk:

GİRİŞ

Merhaba, ismim Abdulmuhtalip Dursun. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bölümü öğrencilerine yönelik özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı hazırlıyorum. Bu görüşme formunu sağlık bilimi alanında öğrenci olan bireylerin görüşlerini almak için hazırladım. Bu görüşmede elde edilen bilgiler, sağlık Türkçesine yönelik genel ve özel ihtiyaçların belirlenmesinde ve yabancı dil olarak sağlık Türkçesi öğretimi programının oluşturulmasında önemli bir katkı sağlayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce şunların bilinmesi gerekir:

- Görüşme 9 sorudan oluşmaktadır. Herhangi bir soruyu yanıtızsız bırakmakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz. Görüşmenin ardından bilgilerin kullanımına izin vermeyebilir, görüşme verilerinin silinmesini talep edebilirsiniz.
- Elde edilen bilgiler yalnızca hazırladığım yüksek lisans tezi çalışmasında kullanılacaktır. Görüşme boyunca ifade ettiğiniz hiçbir bilgi üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır.
- Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi lisans bölümünde eğitim alıyorsunuz?
2. Bölümünüze özgü yapılacak bir Türkçe öğretiminde hangi öğretim faaliyetlerinin (drama, diyalog, okuma, gezi, elektronik etkinlikler vb.) yer almasını istersiniz?
3. Türkçe öğretim merkezlerinde aldığınız genel Türkçe eğitimin mesleğinizi yapabilmeniz için yeterli mi?
4. Sağlık bilimi alanı ile ilgili terim ve ifadelere hâkim olabilmek adına neler yapıyorsunuz?
5. Sağlık Türkçesi dersi öğretim faaliyetlerinin hangi dil becerilerini geliştirmesini amaçlıyorsunuz? Bunlar için hangi faaliyetler yapılabilir?
6. Lisans derslerinin öğretimi sırasında iletişim kaynaklı sorunlar nedeniyle zorlandığınız dersler oluyor mu? Bu dersler hangileridir?
7. Lisans derslerinde yaşadığınız iletişim sorunlarının önüne geçebilmek adına akademik yazma (elektronik posta, dilekçe, kaynakça, temel metin yazımı vb.) ve akademik konuşma (diyalog, sınıf ve okul dili, konuşma bağlamları vb.) öğretim faaliyetlerinden yararlanmak ister misiniz?
8. Öğretim faaliyetleri sırasında bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını nasıl öğreniyorsunuz?
9. Lisans dersleri sırasında anlamını sözlüğe bakarak öğrendiğiniz akademik sağlık kelimeleri nelerdir?

Katılımınız için teşekkür ederim.