



(ISSN: 2602-4047)

Şengül, K. (2021). What Do You Think This Approach or Method Says? Opinions of Turkish Language Teachers' Knowledge Levels of Language Teaching Approaches and Methods, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1832-1861.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.437>

Article Type (Makale Türü): Research Article

WHAT DO YOU THINK THIS APPROACH OR METHOD SAYS? OPINIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS' KNOWLEDGE LEVELS OF LANGUAGE TEACHING APPROACHES AND METHODS

Kübra ŞENGÜL

Assist. Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Turkey, kubraturkersengul@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0307-9805

Received: 08.04.2021

Accepted: 17.08.2021

Published: 07.09.2021

ABSTRACT

Great importance has been attached to teaching Turkish as a foreign language in recent years, and the teaching Turkish to foreigners is largely carried out by Turkish teaching centers. Accordingly, if the teachers working in these centers are aware of foreign language teaching approaches and methods, as well as the ideas and principles that form the basis of these, they will contribute positively to the teaching Turkish as a foreign language field. The aim of this research is to determine the opinions of the instructors working in Turkish teaching centers about their knowledge levels based on foreign language teaching approaches and methods, and to determine whether there is a difference in their opinions of knowledge levels in terms of gender, professional seniority, and what type of undergraduate program they have graduated from. The research is a descriptive survey study. Participants were determined using convenient sampling method. In the study, as data collection tools, a personal information form describing the demographic characteristics of instructors working in Turkish teaching centers was used along with a questionnaire aiming to measure the knowledge levels of foreign language teaching approaches and methods, and the data obtained was analyzed using with a statistical software. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers have medium knowledge about the foreign language teaching methods. No difference was found in terms of knowledge levels in terms of gender and professional seniority. However, it was concluded that the undergraduate programs that Turkish teachers graduated from were a factor affecting their knowledge of foreign language teaching approaches and methods.

Keywords: Foreign language, approach, method, teaching Turkish as a foreign language.

INTRODUCTION

From the past to the present, there has been quests to find effective ways to teach languages. These quests have produced new applications in the field of language teaching and approaches and methods, each of which has been shaped by the criticism of the other. These theories or practices emerging in language teaching are generally grouped within three concepts which are approaches, methods, and techniques. These concepts were first described by Edward Antony (1963) in the 1960s. According to Anthony (1963) the approach is a set of assumptions about the nature of language, learning and teaching; a method is a general plan for the systematic presentation of language based on a chosen approach; a technique is specific activities executed in the classroom that are consistent with a method and therefore compatible with an approach.

As opposed to Edward Antony's analysis of this concept, Richards and Rodgers (2001) interpreted the concept of method as an umbrella term consisting of approach, design, and procedures. According to Richards and Rodgers (2001, p. 19-26), the approach describes the basic features of language use, basic processes of learning, or general conditions believed to provide successful language learning. Design was defined as (a) the aims of a method, (b) the type of learning tasks and teaching activities that the method deals with, (d) the roles of students, (e) the roles of teachers, (f) the role of teaching materials. As for procedures, they include using teaching activities to clarify and demonstrate the target language, ways used for language practice, and classroom behaviors such as techniques used to provide feedback to students.

The discussions about language teaching methods, especially since the 19th century have been notable. According to Griffiths (2009, p. 255), many language teaching and learning methods have gone out of fashion over time. Nunan (1999, p. 69) compared it to the back-and-forth movement of a pendulum when there is an extreme gravitation towards a method in language teaching and the denial of that method's contribution to language teaching when there is a change in thought. He states that this attitude, which he calls the pendulum effect, prevents the educators from making progress in language teaching research, and instead remarks that a process must be established that associate's new ideas with old trends in language teaching and accepts important improvements. This has led to the question of "Which is the best method?" go unanswered or has led to the conclusions such as that "the existence of an adequate and ideal method alone cannot be talked of" (Memiş & Erdem, 2013, p. 298), and "a principle cannot be applied to all students, in all contexts, for every purpose" (Brown, 2001, p. 42). If there is not an ideal method on its own, strict adherence to the principles of any single method will mean sacrificing the foreign language teaching process for method conservatism. It is also incorrect to conclude that foreign language teaching methods are unnecessary. Even the eclectic method, which comes to life with the idea of "there is no best method" and means "shaping the lessons according to the context" (Brown, 2001, p. 40), requires a good knowledge of methods. Kumaravdivelu (1994, 2003, 2006), using a stronger expression, stated that the method era is over and named the new period as the post-method era.

As Kumaravadivelu stated, even if we are in a post-method era, the issue of methods still attracts researchers' attention and method courses are still included in foreign language teacher training programs. This situation is quite normal because as Kumaravadivelu stated, even if we are in the post-method era, it is necessary to understand the methods in depth in order to reach the post-method understanding. Richards & Rodgers (2001, p. 16) listed the reasons for the inclusion of method courses in teacher training programs as follows:

- Learning about approaches and methods provide teachers with an insight into how the field of language teaching has evolved.
- Approaches and methods should not be considered as a recipe for how teaching should be, but as a source of widely used practices that teachers can implement or adapt according to their needs.
- Experience in using different teaching approaches and methods can equip teachers with basic teaching skills that they can build on or complete as they gain teaching experience.

Based on the statements by Richards and Rodgers, when people who teach and will teach Turkish as a foreign language, even if they do not use it in the classroom, have knowledge about the approaches and methods of foreign language teaching, it will enable them to see how this field has evolved from the past to the present. Along with these approaches and methods, they will also have knowledge about the underlying language learning theories. This understanding will enable them to be aware of what they are doing and why they are doing it (Larsen-Freeman, 2000) and to shape their teaching in line with student needs and physical conditions without being attached to textbooks blindly. For Turkish teachers with this understanding, textbooks will be a framework or supplemental materials that can be shaped according to the conditions they are in while they will remain a taboo that cannot be challenged for the ones without this understanding.

Content information about the approaches and methods put forth in foreign language teaching can be summarized as follows:

The Grammar-Translation Method was initially used to teach classical languages such as Greek and Latin. This method is based on the idea that foreign language learning takes place through memorization. Grammar subjects are taught deductively in the native language, and the ability to read and understand the literary works of the target language are considered to be more important than other language skills. Exercises are performed using the translation technique to and from the target language. This method was originally known as the Prussian Method in America.

Gouin's "Series" Method was developed by the Frenchman François Gouin on the model of children's language acquisition. He argues that language should be taught in a context. Translation is not used in this method and the language is taught in a series of interconnected sentences. Although it is not a widely used method, it has been a starting point for "natural methods" that take children's language acquisition as a basis.

Direct Method (the Berlitz Method or the Natural Method) derives its name from the fact that the mother tongue is not used in language teaching and the education is done directly in the target language. It was born as a reaction to Gouin's Series Method as well as the Grammar-Translation Method (Günday, 2015); but it has been longer lasting than that. Unlike the Grammar-Translation Method, it places an emphasis on pronunciation and speaking skills, and grammar is taught using inductive reasoning.

Oral Approach and Situational Language Teaching have often been used while preparing books on foreign language teaching and it argues for teaching language in context (situations). Similar to the Direct Method, grammar is taught inductively in a context, but differs from the direct method in that it is a more systematic approach based on linguistic foundations and does not include explanations in the target language when teaching grammar or vocabulary (Richards & Rodgers, 2001). It aims at teaching all the skills of the language, primarily listening and speaking skills; but the basis of all of them is the teaching of grammar structures. Therefore, this method is also called "Structural-Situational Language Teaching." It adopts behavioral language teaching methods such as repetition and automatization in language and resembles the Audio-Lingual Method in this respect. However, it emerged in England independently of the Audio-Lingual Method that emerged in America.

The Audio-Lingual Method is a combination of the American Structural and Oral Approach, and the Behavioral Psychology. It is also known as the "Army Method." Grammar is at the center of language teaching, as it is in the Situational Language Teaching, and it is acquired through a lot of verbal practice. Language skills are taught in the order of listening, speaking, reading, and writing (Demircan, 2013). The theoretical foundations of this method come from the Structural Linguistics, Applied Linguistics, Contrastive Analysis, and Behavioral Psychology. With Contrastive Analysis, factors that may cause negative transfer are determined and tried to be prevented. In this respect, it differs from the English Oral Approach and the Situational Language Teaching (Richards & Rodgers, 2001).

Audio-Visual Method emerged simultaneously in Croatia and France. Byram (2013, p.61) stated that it is similar to the Audio-Lingual Method because of the use of cassette players in lessons, conducting lessons mostly through dialogues, and the fact that both emerged on a scientific basis in the 1960s, but it is different in that most of its adherents rejected the study of patterns, and some of them were critical of language laboratories thus separating the Audio-Visual Method from the Audio-Lingual Method. He also stated that Audio-Visual Method is actually more similar to the Direct Method. Audio-Visual Method adopts teaching in the target language and does not allow the use of native language. Understanding of language structures and meaning is carried out with the help of dialogues and visual materials. This method is also called the "CREDIF Method."

The Cognitive Code Learning Approach was developed by the cognitive psychologist John Bissell Carroll and the applied linguist Kenneth Chastain in the 1960s, with the influence of the views of cognitive learning theorists Ausubel and Chomsky. The Cognitive Code Learning Approach supports the teaching of language rules while

learning a second language, and it suggests that the complex and rule-based system of language should be studied. He argues that grammar teaching should be done in a deductive way, like in the Grammar-Translation Method, in contrast to the inductive applications in the Audio-Lingual Method. Although it emerges as a reaction to the Audio-Lingual Method, it is like a mixture of the Audio-Lingual and the Grammar-Translation Methods (Brown, 2001). Since it has the feature of returning to old practices, it was replaced by more modern approaches and methods.

The Silent Way is the method in which the teacher stays silent while using colored bars, pronunciation, and fidel charts. It was developed by Caleb Gattegno. In this method, it is believed that when the teacher is silent, the students' ability to explore and produce improves and this facilitates learning (Richards & Rodgers, 2001, p.81). While all language skills are important, Grammar, fluency, and correct pronunciation are emphasized.

Desuggestopia was developed by Georgi Lozanov. In this method, psychological factors that affect learning are emphasized and it is important to arrange environmental conditions in a way that eliminates the biases related to learning. It aims to enable classroom communication to be carried out in a comfortable environment (Demirel, 2016). For this reason, education is carried out with music in the background and the teaching of language structures is carried out with posters placed in the learning environment based on the environmental learning principle (Larsen-Freeman, 2000).

The Counseling (Group) Language Teaching Method was developed in the 1960s by the American psychiatrist Charles Curran (1899-1978), his friends Paul G. La Forge and Carl R. Rogers. It is built on the idea that the new learning conditions and the change created by these conditions are very threatening for students. In this method, the counselor (teacher) is the person who gets involved in the process when the clients (students) need it and finds solutions to their problems. The counselor translates what the clients say in their native language into the target language and the students repeat what they say. The voices of the clients are recorded with the recording device and played to them. During this activity, the counselor stays outside of the client circle to avoid being threatening them. A student-centered approach is adopted, and the students determine the topics they want to study.

Total Physical Response Method was developed by James Asher. Total Physical Response Method, which is a language teaching method based on speech and action coordination, is related to the trace theory which suggests that the frequent doing of something increases retention in learning through traces in memory (Richards & Rodgers, 2001). It acts on the principle that language learning should take place through acquisition. It suggests that a foreign language should be taught with physical and motor activities by using simple commands that are also effective in children's language learning processes. It is a humane method that suggests that teaching language through games will reduce stress (Köksal & Varışoğlu, 2014).

Total Physical Response-Story Telling Method was introduced by Blaine Ray as an improved interpretation of the Total Physical Response Method because it was limited to short commands and did not compass the

narrative and descriptive dimensions of the language (Marsh, 1998). After the students internalize the words through Total Physical Response Method that they will need to tell a story, they move onto the storytelling phase. At this stage, firstly, short stories are told by depicting the story, and then longer stories are told in which students can become productive by adding their own interpretations.

Whole Language Approach is an approach that opposes the perception that language consists of units and skills that are independent from each other and supports that language should be learned and taught as a whole as in real life (Thornbury, 2006). For this reason, instead of first teaching the elements that make up the language, such as grammar and vocabulary, and then developing the ability to use the language, this method adopts the teaching of the language as a whole by using it in lessons without being divided into parts. It is similar to other communicative methods in that it supports the necessity of student-centered language teaching.

Communicative Language Teaching Approach argues that the communication dimension of language should be emphasized. It is based on the communicative competence concept introduced by Hymes in 1972. This concept was later redefined as four competencies by Canale and Swain (1980). Linguistic competency denotes words and grammar rules; social linguistic competency expresses appropriateness of discourse; strategic competency reflects the appropriateness of communication strategies; and the discourse competency denotes harmony and consistency (Paker, 2015). It is a reaction to Structuralist Language Teaching. It is also called “Conceptual-Functional Approach” because the program design is made within the framework of concepts and functions, not within the framework of language structures. It is an approach rather than a method, as it does not provide detailed recipes about what happens and how things are done in the classroom, and as it draws a framework underlining the need to pay attention to the communicative aspect of the language rather than grammar structures (Richards & Rodgers, 2001). Today, it is the most influential approach in the preparation of curriculums and course materials. It has even become a framework that is used to express all approaches that prioritize the communicative dimension of language.

The Natural Approach was put forward by Tracy Terrel, based on Stephen Krashen’s language acquisition theory consisting of five main hypotheses (acquisition-learning distinction hypothesis, monitor hypothesis, natural order hypothesis, input hypothesis, affective filter hypothesis). As in the Natural Method, it imitates child language acquisition process. Unlike the Natural Method, teacher monologues do not emphasize repetition and question-answer activities and it places less emphasis on producing an error-free output (Richards & Rodgers, 2001). He advocates that the student should not start production until s/he is exposed to enough understandable input and feels safe about producing the language (Yaylı & Yaylı, 2011). According to Krashen's theory, comprehensible input is language input that is just above the student level and is supported by all kinds of tools that can improve intelligibility. Students should be adequately exposed to this input and should be left alone to start production when they feel ready on their own accord. Therefore, the natural approach prioritizes listening and reading skills while being a communication-oriented approach. Speaking occurs spontaneously over time.

Content-Based Language Teaching Approach is an approach in which language teaching is combined with other disciplines such as geography, history, mathematics, science and so on. It is an approach in which the objectives of language acquisition and the objectives in other disciplines are achieved simultaneously. It can be practiced in different ways and in different levels such as immersion in which a different subject is introduced using a foreign language; adjunct model in which language lessons support the other disciplines; sheltered instruction in which some students speak target language and some do not where the students without the target language skills get support programs (Larsen-Freeman, 2000).

Task-Based Language Teaching Approach is the approach that proposes that students learn a language by completing the tasks assigned to them or determined according to their needs. These tasks may address different language levels and various communicative purposes, such as expressing opinions and preferences on any topic, checking in at the airport, ordering at a restaurant, reporting a complaint to the customer representative, or getting information about a product or service. As in the communicative approach, the aim of these tasks is to achieve the ability to complete that task rather than gaining language skills (Larsen-Freeman, 2000). Just like Content-Based Language Teaching, it aims to teach communication through communication and both approaches differ from the Communicative Approach, which aims to teach communication skills by teaching the main elements of the language.

Dogme Method is a method that argues that there is too much dependence on textbooks and that these textbooks are generally structured based on grammar rather than the communication dimension of the language, therefore the language teaching environment should be cleared of unnecessary materials and books. It was proposed by Scott Thornbury. He argued that the language that should be taught in the classroom is not a pre-planned language, but a language that emerges from student needs in the learning environment (Thornbury, 2006). It did not receive widespread support due to the lack of a clear framework for in-class practices.

Eclectic (Blended) Method emerged as a reaction to the previous methods which, it claimed, drew a hypothetical, top-down perspective on teacher competence, physical environment where language education is performed, students' knowledge, cultural background, needs, reasons for learning a foreign language, and motivation levels, etc. Demircan (2013, p. 181) defines the Eclectic Method as "the method obtained by adapting the known methods in the most efficient way by selecting their most appropriate and successful aspects in teaching". The most important thing that should not be overlooked in the Eclectic Method is that the practitioners of this method should have a good knowledge of approaches, methods and techniques and should determine the conditions of the educational environment very accurately in order to decide which method, when, and in what level they will use.

Studies in the field of teaching Turkish as a foreign language are studies that provide general information about approaches and methods, and about the use of a chosen method in the field of Turkish as a foreign language.

There is no study in the literature that deals with the knowledge level of the instructors about approaches and methods who teach Turkish as a foreign language. With this study, it is aimed to fill the mentioned information/findings gap.

The main problem of this research is to determine the opinions of the instructors who teach Turkish as a foreign language in Turkish teaching centers about the knowledge levels of foreign language teaching approaches and methods.

Within the framework of this problem, answers to the following questions are sought:

1- What are the opinions of the instructors working in Turkish teaching centers about the level of knowledge about foreign language teaching approaches and methods?

2- Does the approach and method knowledge level of the instructors working in Turkish teaching centers differ significantly according to their gender?

3- Does the approach and method knowledge level of the instructors working in Turkish teaching centers differ significantly according to their professional seniority?

4- Does the approach and method knowledge level of the instructors working in Turkish teaching centers differ significantly according to which undergraduate programs they graduated from?

Research Model

The research is a descriptive study within the quantitative research approach, and the survey model. The basic working principle of quantitative research is that the findings can be expressed and measured in some way with numerical values (Ekiz, 2009, p. 99). The survey method is a scientific research method that is generally carried out to understand the unique properties of a population. Survey research is a method based on quantitative data and statistical analysis of the data, as it is carried out in large populations and with large amounts of data (Özdemir, 2015, p. 80).

Participants

Participants of the research are instructors working in Turkish teaching centers in Turkey. Participants were determined using convenient sampling method. Convenient sampling is the sampling that is easy to reach, available, and made over individuals who are willing to research (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Table 1. Demographic Characteristics of Turkish Language Teachers'

Variables	Groups	N	%
Gender	Female	53	54.1
	Male	45	45.9
Professional Seniority	0-5 years	49	50
	6-10 years	21	21.4
	11-15 years	14	14.3
	16 years or more	14	14.3
Program of Study	Turkish Teaching (Middle School)	22	22.4
	Turkish Language and Literature Teaching (High School)	17	17.3
	Turkish Language and Literature	46	46.9
	Other	13	13.3
Total		98	100

Data Collection Tools and Data Collection Process

This section describes how the study was conducted. It explains, in as much detail as possible, what happened and how you carried out the investigation. This section is especially important in experimental studies that require a detailed description of the intervention. Examples of information to present in this section include a description of the training required to implement a new experimental teaching method and the types of instructions to be provided to respondents who were asked to complete a survey. This section should also contain a realistic timetable for the different phases of the study.

Data Analysis

The data obtained were analyzed using the SPSS software. Mean and standard deviations were used to determine the approach and method knowledge level of the participants. Kolmogorov-Smirnov Test was conducted to determine the compatibility of the data to normal distribution. It was concluded that the distribution was normal since it did not show a significant difference at the $p > .05$ level according to the test result (Kolmogorov-Smirnov Test Statistic = .081, $p = .115$). Therefore, when determining whether the participants’ approach and method knowledge levels differ significantly according to gender T-test was used; to determine the difference in professional seniority, and the undergraduate program that they have graduated from Oneway ANOVA was used; and to determine which groups showed differences among them Tukey HSD was used.

FINDINGS

Findings in relation to the first sub-problem

The findings about the knowledge levels of Turkish teachers about foreign language teaching approaches and methods are given below.

Table 2. Descriptive Data on The Knowledge Levels of Turkish Teachers About Foreign Language Teaching Approaches and Methods

Approaches and Methods	I have no knowledge.		I have very little knowledge.		I have medium level knowledge		I have a fairly good level of knowledge		I have a very good level of knowledge		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 The Grammar-Translation Method	6	6.1	9	9.2	14	14.3	33	33.7	36	36.7	3.86	1.19
2 Gouin’s “Series” Method	45	45.9	16	16.3	13	13.3	16	16.3	8	8.2	2.24	1.39
3 The Direct Method (Berlitz Method)	20	20.4	14	14.3	20	20.4	27	27.6	17	17.3	3.07	1.39
4 Oral Approach and Situational Language Teaching	9	9.2	8	8.2	22	22.4	39	39.8	20	20.4	3.54	1.18
5 Audio-Lingual Method	2	2.0	8	8.2	13	13.3	44	44.9	31	31.6	3.96	.98
6 Audio-Visual Method	3	3.1	5	5.1	12	12.2	46	46.9	32	32.7	4.01	.97
7 Cognitive Code Learning Approach	20	20.4	12	12.2	29	29.6	22	22.4	15	15.3	3.00	1.34

8	The Silent Way	22	22.4	14	14.3	23	23.5	23	23.5	16	16.3	2.97	1.40
9	De-suggestopedia	16	16.3	11	11.2	19	19.4	27	27.6	25	25.5	3.35	1.40
10	The Counseling (Group) Language Teaching Method	13	13.3	11	11.2	18	18.4	28	28.6	28	28.6	3.48	1.36
11	Total Physical Response Method	19	19.4	13	13.3	22	22.4	27	27.6	17	17.3	3.10	1.37
12	Total Physical Response-Story Telling Method	12	12.2	22	22.4	24	24.5	23	23.5	17	17.3	3.11	1.28
13	Whole Language Approach	15	15.3	12	12.2	25	25.5	28	28.6	18	18.4	3.22	1.31
14	Communicative Language Teaching Approach	7	7.1	22	22.4	24	17.3	30	30.6	40	40.8	3.94	1.18
15	The Natural Approach	5	5.1	12	12.2	25	17.3	33	33.7	37	37.8	3.93	1.12
16	Content-Based Language Teaching Approach	5	5.1	7	7.1	20	20.4	36	36.7	30	30.6	3.81	1.11
17	Task-Based Language Teaching Approach	7	7.1	8	8.2	21	21.4	36	36.7	26	26.5	3.67	1.16
18	Eclectic (Blended) Method	12	12.2	8	8.2	27	27.6	27	27.6	24	24.5	3.44	1.28
19	Dogme Method	43	43.9	13	13.3	18	18.4	18	18.4	6	6.1	2.30	1.36
Total												3.37	.91

When Table 2 is examined, it is determined that the average methodology knowledge of Turkish teachers who participated in the study is 3.37, and when all methods are considered, they have a medium level of knowledge.

The data show that Turkish teachers have very little knowledge about Gouin's "Series" Method and Dogme Language Teaching Method; that they have medium level of knowledge about the Direct Method (Berlitz Method), Cognitive Code Learning Approach, Silent Way, De-suggestopedia, Total Physical Response Method, Total Physical Response-Story Telling Method, and Whole Language Approach; that they have a good level of knowledge of other approaches and methods.

It was found out that a significant proportion of Turkish teachers had no knowledge about Gouin's "Series" Method (45.9%), Direct Method (Berlitz Method) (20.4%), Cognitive Code Learning Approach (20.4%), The Silent Way (22.4%), De-suggestopedia (16.3%), Total Physical Response Method (19.4%), Whole Language Approach (15.3%), and Dogme Language Teaching Method (43.9%).

Findings in relation to the second sub-problem

Findings in terms of how Turkish teachers' knowledge of foreign language teaching approaches and methods differ according to gender are given below.

Table 3. T-test Results According to The Gender

Dependent Variable	Gender	N	Mean	SD	df	Levene		t	p
						F	p		
The Level of Knowledge About Foreign Language Teaching Approaches and Methods	Male	45	3.38	.91	96	.00	.99	-.499	.619
	Female	53	3.47	.93					

As a result of the Independent Samples t-Test conducted to determine whether the knowledge levels of the lecturers working in Turkish teaching centers about foreign language teaching approaches and methods differ significantly according to their gender, it was determined that the difference between them was not significant ($t_{(96)} = -.499, p > .05$).

Findings in relation to the third sub-problem

Findings in terms of how Turkish teachers' knowledge of foreign language teaching approaches and methods differ according to professional seniority are given below.

Table 4. ANOVA Results According to The Professional Seniority

Descriptive Statistics				ANOVA Results					
Professional Seniority	N	Mean	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
0-5 years	49	3.37	.92	Between Groups	1.275	3	.42	.499	.684
6-10 years	21	3.60	.91						
11-15 years	14	3.27	1.01	Within Groups	80.023	94	.85		
16 years or above	14	3.54	.84						
Total	98	3.43	.92	Total	81.298	97			

As a result of the Oneway ANOVA performed to determine whether the knowledge level of the instructors working in Turkish teaching centers about foreign language teaching approaches and methods differ significantly according to their professional seniority, it was determined that the difference between them was not significant ($F_{(97)} = .499, p > .05$).

Findings in relation to the fourth sub-problem

Below are the findings that reveal the differentiation between the knowledge levels of Turkish teachers about foreign language teaching approaches and methods according to which undergraduate programs they graduated from.

Table 5. ANOVA Results According to The Undergraduate Programs

Descriptive Statistics				ANOVA Results					
Type of Undergraduate Program	N	Mean	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Turkish Teaching (Middle School)	22	4.15	.66	Between Groups	15.203	3	5.07	7.207	.000
Turkish Language and Literature Teaching (High School)	17	3.08	.99						
Turkish Language and Literature	46	3.26	.77	Within Groups	66.095	94	.70		
Other	13	3.27	1.09						
Total	98	3.43	.92	Total	81.298	97			

As a result of the Oneway ANOVA conducted to determine whether the knowledge level of the instructors working in Turkish teaching centers about foreign language teaching approaches and methods differ significantly according to the undergraduate program they graduated from, the difference was found to be significant ($F_{(97)} = 7.207$, $p < .$). The Scheffe test was applied to determine which groups show difference in between, and the knowledge level of Turkish Teaching (Middle School) Program graduates on foreign language teaching approaches and methods were found to differ significantly as opposed to the graduates from Turkish Language and Literature Teaching (High School) Program, Turkish Language and Literature, and other programs.

CONCLUSION and DISCUSSION

One of the most important issues in foreign language teaching is the question “Which methods should be used in the teaching process to have better learning outcomes?” This is because success or failure in the learning/teaching process is directly related to the methods used during the teaching process. The methods affect how the instructors organize the process, what actions students will take, and the students’ level of competence. Therefore, it is important and necessary for teachers to have knowledge about all language teaching approaches and methods even if they do not use every approach and method, and to be able to use alternative methods when one method is not efficient.

Richards (2010) states that one of the ten basic aspects of skills and expertise in language teaching is content knowledge, and that content knowledge has serious effects on teaching practices. The knowledge levels of those who teach Turkish as a foreign language about language teaching approaches and methods contain important information on how the teaching process is designed. This was the starting point of this research. Thus, the aim was to reveal the methodological competencies of Turkish teachers.

According to the results of this study, it was determined that Turkish teachers have a medium level of knowledge about language teaching approaches and methods. The findings obtained in the research studies conducted by Er, Biçer & Bozkırlı (2012), Durmuş (2013), Karakoç Öztürk (2018), Kurt (2020), Canbulat (2020) also support the findings that Turkish teachers and candidates face problems in methodology.

It was determined that the knowledge levels of the lecturers working in Turkish teaching centers about foreign language teaching approaches and methods did not differ significantly according to their genders. Accordingly, it can be said that gender is not a factor affecting the knowledge level of Turkish teachers about foreign language teaching approaches and methods.

It was determined that the knowledge levels of the lecturers working in Turkish teaching centers about foreign language teaching approaches and methods did not show a significant difference according to professional seniority. Accordingly, it can be said that the professional seniority of Turkish teachers does not have a significant effect on their knowledge of foreign language teaching approaches and methods.

It has been determined that the knowledge levels of the lecturers working in Turkish teaching centers about foreign language teaching approaches and methods differ significantly according to the undergraduate program they graduated from. It has been determined that the knowledge levels of Turkish Teaching (Middle School) Program graduates about foreign language teaching approaches and methods differ significantly compared to Turkish Language and Literature Teaching (High School) Program, Turkish Language and Literature graduates and other programs graduates. As a result, the undergraduate program that Turkish teachers graduated from can be considered as a factor affecting their knowledge of foreign language teaching approaches and methods. This result may be due to the fact that Turkish Teaching (Middle School) undergraduate program offers courses such as teaching methods and techniques, special teaching methods, listening education, speaking education, reading education, writing education, and teaching Turkish to foreign learners which are not available in other undergraduate programs, and that the Turkish Teaching (Middle School) graduates have a good theoretical knowledge thanks to these courses. Mete (2012), in his research on 56 people who are graduates of Turkish Language Teaching, Turkish Language and Literature, Contemporary Turkish Dialects, and Turcology, who carry out studies in teaching Turkish as a foreign language, determined that the majority of the participants stated that they should know the theory, approach, method and techniques of language teaching. However, it was determined that some of these instructors stated that they could not effectively learn the courses for teaching Turkish to foreigners in the departments they graduated from, or that they did not take these courses at all, and that this caused them to have problems in teaching activities. Therefore, it may be beneficial to carry out trainings that will provide Turkish teachers with methodology knowledge. Shulman (1987), Bailey (2006), Borg (2010), Legutke & Thomas (2013) also state that language teachers should have training that will refresh their knowledge during the process because the components of the teaching environment are in constant change. This also affects the methods to be used in the teaching process and the roles of teachers.

SUGGESTIONS

According to the situation that emerged as a result of this research, it is very necessary for Turkish teachers who graduated from programs other than Turkish Teaching (Middle School) undergraduate programs to receive good quality in-service training in terms of approach and methodology knowledge. In addition, in the future, having a certificate of teaching Turkish to foreigners should not be considered sufficient for these people to carry out teaching activities; The accreditation of the institutions that issue these certificates should be provided by certain institutions, and additional criteria such as master's degree, internship, central exam should be introduced in order for people who have these certificates to be employed in Turkish teaching institutions.

ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author.

The author(s) confirm that ethical approval was obtained from Nevsehir Hacı Bektaş Veli University (Approval Date: 01.04.2021, Approval Number: 2021.05.136).

Author(s) Contribution Rate: In this study, the author's contribution rate is 100%. It is declared by the author that there is no situation that may constitute a conflict of interest in this research.

REFERENCES

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge University Press.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Byram, M. (Ed.). (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203219300>
- Canbulat, N. (2020). *Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin metot / post metot algısı [Turkish as a Foreign / Second Language Instructors' Methods / Post-Methods Perceptions]*. Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University Institute of Turkic Studies, Ankara.
- Christensen, L. B. Johnson, B. R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz / Research methods design and analysis* (Trans. Editor: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5th ed.). Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8th ed.). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılarla öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma yöntemleri* (3rd ed.). Anı Yayıncılık.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi [Evaluation of problems encountered in Turkish teaching for foreigners in terms of related literature]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Griffiths, C. (2008). Teaching/learning method and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*. (pp. 255-265). Cambridge University Press.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Favori Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. In Mustafa Durmuş & Alpaslan Okur (Eds.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 67-71). Grafiker Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin yöntemlere yönelik bakış açısı ve farkındalığı [A study on the awareness and perspective of instructors teaching Turkish as a foreign language]. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 969-996.
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. In A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar Yaklaşımlar Etkinlikler* (pp. 81-111). Pegem Akademi.

- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. DOI:10.2307/3587197
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press. Retrieved on April 21, 2021 from: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np6r2>
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81. DOI:10.2307/40264511
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi [A comparative analysis of trainee views on teaching Turkish as a foreign language certificate program]. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd Ed.). Oxford University Press.
- Legutke, M., & Thomas, H. (2013). *Process and experience in the language classroom*. Routledge.
- Marsh, V. (1998). Total physical response storytelling: A communicative approach to language learning. *Learning Languages*, 4(1), 24-27.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of teachers' opinions on the teaching Turkish as a foreign language]. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler [Methods/usage features that are used in foreign language teaching and critics]. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319. DOI:10.7827/TurkishStudies.5089
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. In M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (pp. 77-97), Pegem Akademi Yayınları.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. In N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi*. (pp. 187-210). Pegem Akademi.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(2), 4-14.
- Thornbury, S. (2000). *A Dogma for EFL*. *IATEFL*, (153), 2. Retrieved on January 22, 2015 from: <http://nebula.wsimg.com/fa3dc70521483b645f4b932209f9db17?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Macmillan Education.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. In D. Yaylı, & Y. Bayyurt (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika yöntem ve beceriler* (pp. 7-28). Anı Yayıncılık.

SENCE BU YAKLAŞIM VEYA YÖNTEM NE DİYOR? TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI VE YÖNTEMLERİ BİLGİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine son yıllarda büyük önem verilmekte ve yabancılara Türkçe öğretimi büyük oranda Türkçe öğretim merkezlerince yürütülmektedir. Dolayısıyla, bu merkezlerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri ile bunların temelini oluşturan düşünce ve prensiplerin farkında olmaları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerine dayalı bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek, bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve mezun olunan lisans programları açısından farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının demografik özelliklerini betimleyen bir kişisel bilgi formu ile yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerine dönük bilgi düzeylerini ölçmeyi hedefleyen bir anket kullanılmış ve elde edilen veriler bir istatistik yazılımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında orta düzeyde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Bilgi düzeyleri açısından cinsiyet ve mesleki kıdem bağlamında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ancak Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlere ilişkin bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, yaklaşım, yöntem, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar dil öğretiminde etkili yolları bulmanın arayışına geçilmiştir. Bu arayışlar dil öğretimi alanında yeni uygulamaları ve her biri diğerinin eleştirisinden şekillenen yaklaşım ve yöntemleri doğurmuştur. Dil öğretiminde ortaya çıkan bu teori ya da uygulamalar, genel olarak üç kavramla gruplanmıştır. Bunlar; yaklaşım, yöntem ve tekniktir. Bu kavramlar ilk kez 1960'lı yıllarda Edward Antony (1963) tarafından açıklanmıştır. Anthony'e (1963) göre yaklaşım, dilin, öğrenmenin ve öğretimin doğasıyla ilgili bir dizi varsayım; yöntem, seçilmiş bir yaklaşıma dayanan dilin sistematik sunumu için genel bir plan; teknik ise sınıfta ortaya konan ve bir yöntemle tutarlı olan ve bu nedenle de bir yaklaşımla uyumlu olan özgül aktivitelerdir.

Edward Antony'nin bu kavram analizine karşın Richards ve Rodgers (1991), yöntem kavramını, yaklaşım, dizayn ve prosedürden oluşan şemsiye bir terim olarak değerlendirmişlerdir. Richards ve Rodgers'a (1991, s. 19-26) göre yaklaşım, dil kullanımının temel özelliklerini, öğrenmenin temel süreçlerini veya başarılı bir dil öğrenimini sağladığı inanılan genel koşulları açıklamaktadır. Dizayn, (a) bir yöntemin amaçlarının ne olduğu, (b) yöntemin ele aldığı öğrenme görevlerinin ve öğretim etkinliklerinin türü, (d) öğrencilerin rolleri, (e) öğretmenlerin rolleri, (f) öğretim materyallerinin rolü şeklinde tanımlanmıştır. Prosedürler ise hedef dili açıklığa kavuşturmak ve göstermek için öğretim etkinliklerinin kullanılması; dil pratiği için kullanılan yollar, öğrencilere geri bildirim vermede kullanılan teknikler gibi sınıf içindeki davranışlardır.

Özellikle 19. yüzyıldan günümüze kadar dil öğretim yöntemleri hakkında yapılan tartışmalar dikkat çekmektedir. Griffiths'e (2009, s. 255) göre dilin öğretilmesine ve öğrenilmesine yönelik pek çok yöntemin modası zamanla geçmiştir. Nunan (1999, s. 69), dil öğretiminde yöntemlere gösterilen aşırı eğilimi ve fikir değişikliğine gidildiğinde yöntemin dil öğretimine olan katkılarını inkâr etmeyi, bir sarkacın ileri geri hareketine benzetmiştir. Sarkaç etkisi adını verdiği bu tutumun, dil öğretimi çalışmalarında eğitimcilerin ilerlemesini engellediğini bunun yerine dil öğretiminde yer alan eski akımlarla yeni fikirleri ilişkilendiren ve önemli iyileştirmeleri kabul eden bir aşamaya gelmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu da "En iyi yöntem hangisidir?" sorusunun cevapsız kalmasına ya da "tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceği" (Memiş & Erdem, 2013, p. 298), "bir ilkenin tüm öğrencilere, tüm bağlamlarda, her amaç için uygulanamayacağı" (Brown, 2001, s. 42) gibi sonuçlara varılmasına sebep olmuştur. Eğer tek başına yeterli ideal bir yöntem yoksa herhangi bir yöntemin prensiplerine sıkı sıkıya bağlı kalmak yabancı dil öğretim sürecini yöntem tutuculuğuna feda etmek anlamına gelecektir. Buradan yabancı dil öğretim yöntemlerinin gereksiz oldukları sonucuna varmak da doğru değildir. "En iyi yöntem yoktur" yargısından hareketle hayat bulan ve "derslerin bağlama göre şekillendirilmesi" (Brown, 2001, s. 40) anlamına gelen seçmeli yöntem dahi iyi bir yöntem bilgisi gerektirmektedir. Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) daha çarpıcı bir ifade ile, yöntem döneminin sona erdiğini belirtmiş ve yeni dönem, yöntem sonrası dönem (post-method era) olarak adlandırmıştır.

Kumaravadivelu'nun ifade ettiği gibi yöntem sonrası bir dönemdeyse bile yöntemler konusu hâlâ araştırmacıların dikkatini çekmekte ve yöntem dersleri hâlâ yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında yer almaktadır. Bu durum gayet normaldir; çünkü Kumaravadivelu'nun belirttiği gibi yöntem sonrası bir dönem

varsa bile bu yöntem sonrası algıya ulaşabilmek için yöntemleri derinlemesine anlayabilmek gerekmektedir. Yöntem derslerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının sebeplerini Richards & Rodgers (2001, s. 16) şu şekilde sıralamıştır:

- Yaklaşım ve yöntem öğrenimi dil öğretimi alanının nasıl evrimleştiği konusunda öğretmenlere bir bakış açısı sağlar.
- Yaklaşım ve yöntemler öğretimin nasıl olması gerektiğine dair bir reçete olarak değil öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına göre uygulayabilecekleri ya da uyarlayabilecekleri bir yaygın kullanılan uygulamalar kaynağı olarak düşünülmelidir.
- Farklı öğretim yaklaşım ve yöntemlerini kullanmadaki tecrübe, öğretmenleri, öğretme tecrübesi kazandıkça üzerine katabilecekleri ya da tamamlayabilecekleri temel öğretim becerileriyle donatabilir.

Richards ve Rodgers'ın da belirttiği ifadelerden yola çıkıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğretecek olan kişilerin sınıf içerisinde kullanmasalar dahi, yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, bu alanın geçmişten günümüze nasıl değiştiğini görmelerini sağlayacaktır. Bu yaklaşım ve yöntemler ile birlikte onların temelinde yatan dil öğrenimi teorilerine ilişkin de bilgi sahibi olacaklardır. Bu bilgi, neyi, neden yaptıklarının farkında olmalarına (Larsen-Freeman, 2000) ve ders kitaplarının kölesi olmadan öğretim sürecini öğrenci ihtiyaçları ve fiziksel koşullar doğrultusunda şekillendirebilmelerine olanak sağlayacaktır. Bu bilgiye sahip Türkçe öğreticileri için ders kitapları, kendi içerisinde buldukları koşullara göre şekillendirilebilecek birer çerçeve program ya da yardımcı malzeme iken diğerleri açısından tartışılması mümkün olmayan birer tabu olarak kalacaktır.

Yabancı dil öğretiminde ortaya konan yaklaşım ve yöntemlere dair içerik bilgisi şu şekilde özetlenebilir:

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, ilk başta Yunanca ve Latince gibi klasik dillerin öğretilmesinde kullanılmıştır. Bu yöntemin en temel dayanağı yabancı dil öğreniminin ezberle gerçekleştiğidir. Dil Bilgisi konuları ana dilde tümdengelimli olarak öğretilir ve hedef dilin edebi eserlerini okuma ve anlama becerisi diğer dil becerilerinden üstün tutulur. Hedef dile ve hedef dilden çeviri tekniği ile egzersiz yapılır. Bu yöntem Amerika'da ilk başlarda Prusya Yöntemi olarak bilinmekteydi.

Gouin'in "Seriler" Yöntemi, Fransız François Gouin tarafından çocukların dil edinimi örnek alınarak geliştirilmiştir. Dilin bağlam içerisinde öğretilmesi gerektiğini savunur. Bu yöntemde çeviri kullanılmaz ve dil birbiriyle bağlantılı cümle serileri hâlinde öğretilir. Yaygın kullanılan bir yöntem olmamakla birlikte çocukların dil edinimini örnek alan 'doğal yöntemler' için bir çıkış noktası olmuştur.

Dolaysız Yöntem (Berlitz Yöntemi ya da Doğal Yöntem), adını dil öğretiminde ana dilinin hiç kullanılmamasından ve doğrudan hedef dilde eğitim yapılmasından alır. Gouin'in Seriler Yöntemi gibi Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemine bir tepki olarak doğmuştur (Günday, 2015); fakat ondan daha uzun soluklu olmuştur. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin aksine telaffuz ve konuşma becerilerine önem verir ve dil bilgisi tümevarımsal bir şekilde öğretilir.

Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi, yabancı dil öğretimine dair kitapların hazırlanmasında sıklıkla kullanılmıştır ve dilin bağlam (durumlar) içerisinde öğretilmesini savunur. Dolaysız Yöntemde olduğu gibi dil bilgisi, bağlam içerisinde, tümevarımsal bir şekilde öğretilir fakat dolaysız yöntemden dil bilimsel temellere dayanan daha sistemli bir yaklaşım olması ve dil bilgisi ya da kelime öğretirken açıklamalara hedef dilde de olsa yer vermemesi ile ayrılır (Richard & Rodgers, 2001). Dinleme ve konuşma becerileri öncelikli olmak üzere dilin tüm becerilerinin öğretilmesi hedeflenir; fakat hepsinin temelinde dil bilgisi yapılarının öğretilmesi vardır. Bu sebeple, bu yönetime “Yapısal-Durumsal Dil Öğretimi” de denir. Tekrar ve dilde otomatikleşme gibi davranışçı dil öğretim yöntemlerini benimser ve bu yönüyle İşitsel-Dilsel Yöntemi andırır. Fakat Amerika’da ortaya çıkan İşitsel-Dilsel Yöntemden bağımsız olarak İngiltere’de ortaya çıkmıştır.

İşitsel-Dilsel Yöntem, Amerikan Yapısal ve Sözel Yaklaşımı ile Davranışçı Psikolojinin birleşimidir. “Ordu Yöntemi” olarak da bilinir. Dil bilgisi aynen Durumsal Dil Öğretiminde olduğu gibi dil öğretiminin merkezindedir ve sözel yollarla çok fazla pratik yaptırılarak kazandırılır. Dil becerileri dinleme-konuşma-okuma-yazma sırasıyla öğretilir (Demircan, 2013). Bu yöntemin teorik temellerini Yapısal Dil Bilim, Uygulamalı Dil Bilim, Karşıtsal Analiz ve Davranışçı Psikoloji oluşturur. Karşıtsal Analiz ile negatif transfere sebep olabilecek unsurlar belirlenir ve önlenmeye çalışılır. Bu yönüyle İngilizlerin Sözel Yaklaşımı ve Durumsal Dil Öğretiminden ayrılır (Richard & Rodgers, 2001).

İşitsel-Görsel Yöntem, eşzamanlı olarak Hırvatistan ve Fransa’da ortaya çıkmıştır. Byram (2000), derslerde kasetçaların kullanılması, genellikle diyaloglar üzerine çalışmaların yürütülmesi ve her ikisinin de 1960’larda bilimsel temelli olarak ortaya çıkmaları sebebiyle İşitsel-Dilsel Yönteme benzediğini fakat taraftarlarının çoğunun kalıp çalışmalarını reddetmeleri, bir kısmının da dil laboratuvarlarına eleştirel yaklaşması sebebiyle de İşitsel-Görsel Yöntemin İşitsel-Dilsel Yöntemden ayrıldığını ve aslında Doğrudan Yönteme daha çok benzediğini belirtir. İşitsel-Görsel Yöntem, hedef dilde öğretimini benimser ve ana dilinin kullanımına izin vermez. Dil yapılarının ve anlamın kavratılması diyaloglar ve görsel malzemeler yardımıyla gerçekleştirilir. Bu yönetime “CREDIF Yöntemi” de denir.

Bilişsel Kod Öğrenme Yaklaşımı, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960’lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel Kod Öğrenme Yaklaşımı, ikinci dil öğrenirken dil kurallarının öğretimini destekler; dilin karmaşık ve kurala dayalı sistemi üzerinde çalışılması gerektiğini ileri sürer. Dil bilgisi öğretiminin İşitsel-Dilsel Yöntemin tümevarımsal uygulamalarının aksine aynen Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde olduğu gibi tümdengelimsel bir şekilde yapılması gerekliliğini savunur. İşitsel-Dilsel Yönteme bir tepki olarak ortaya çıkmasına rağmen İşitsel-Dilsel Yöntem ve Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemlerinin bir karışımı gibidir (Brown, 2001). Eski uygulamalara dönüş niteliği taşıması, yerini daha çağdaş yaklaşım ve yöntemlerin almasına sebep olmuştur.

Sessizlik Yöntemi, öğretmenin sessiz kaldığı, renkli çubuklar, telaffuz ve fidel tablolarının kullanıldığı yöntemdir. Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde, öğretmen sessiz kaldığında öğrencilerin keşfetme ve

üretme kabiliyetinin geliştiğine ve bunun öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanılır (Richard & Rodgers, 2001, s. 81). Dilin tüm beceri alanlarına önem verilmesi ile birlikte dil bilgisi, dilde akıcılık ve doğru telaffuz vurgulanır.

Telkin Yöntemi (De-Suggestopedia), Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde, öğrenmeyi etkileyen psikolojik faktörler üzerinde önemle durulur ve çevresel koşulların öğrenme ile alakalı önyargıları ortadan kaldıracak şekilde düzenlenmesi önem taşır. Sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda gerçekleştirilmesine olanak sağlamayı hedefler (Demirel, 2016). Bu sebeple müzik eşliğinde eğitim yapılır ve dil yapılarının öğretilmesi çevresel öğrenme prensibine dayandırılarak öğrenme ortamına yerleştirilen posterler ile gerçekleştirilir (Larsen-Freeman, 2000).

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi, 1960'lı yıllarda Amerikalı psikiyatr Charles Curran (1899-1978), arkadaşları Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers tarafından geliştirilmiştir. Yeni öğrenme koşullarının ve bu koşulların oluşturduğu değişimin öğrenciler açısından çok tehditkâr olduğu fikri üzerine inşa edilmiştir. Bu yöntemde, danışman (öğretmen), danışanlar (öğrenciler) ihtiyaç duyduğu takdirde sürece dâhil olan ve onların sorunlarına çözüm bulan kişidir. Danışman, danışanların ana dillerinde söylediklerini hedef dile çevirir ve öğrenciler onun söylediklerini tekrar ederler. Danışanların sesleri kayıt cihazı ile kaydedilir ve kendilerine dinlettirilir. Bu etkinlik esnasında, danışman, tehditkâr olmamak için danışanlar çemberinin içinde değil dışında kalır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenir ve öğrenciler öğrenmek istedikleri konuları kendileri belirlerler.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, James Asher tarafından geliştirilmiştir. Konuşma ve eylem koordinasyonuna dayalı bir dil öğretim yöntemi olan Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, bir şeyin sık yapılmasının hafızada bıraktığı izle öğrenmede kalıcılığın arttığını öne süren iz kuramı ile ilgilidir (Richards & Rodgers, 2001). Edinim yoluyla dil öğreniminin gerçekleşmesi gerektiği ilkesiyle hareket eder. Yabancı dilin çocukların dil öğrenim süreçlerinde etkili olan basit komutlar kullanılarak bedensel motor etkinlikler ile öğretilmesini önerir. Dilin oyunlaştırılarak öğretilmesinin stresi azaltacağını öne süren insanlı bir yöntemdir (Köksal & Varışoğlu, 2014).

Tüm Fiziksel Tepki Öykü Anlatma Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin kısa komutlar ile sınırlı kalması ve dilin öyküsel ve betimsel boyutlarına erişememesi sebebiyle onun geliştirilmiş bir yorumu olarak Blaine Ray tarafından ortaya atılmıştır (Marsh, 1998). Öğrenciler hikâye anlatmak için ihtiyaç duyacakları kelimeleri tüm Fiziksel Tepki Yöntemi vasıtasıyla içselleştirdikten sonra öykü anlatma aşamasına geçilir. Bu aşamada öncelikle öykünün resmedilmesi yardımıyla kısa öyküler sonrasında ise öğrencilerin kendi yorumlarını da katarak üretkenleşebilecekleri daha uzun hikâyeler anlatılır.

Tüm Dil Yaklaşımı, dilin birbirinden bağımsız birimler ve becerilerden oluştuğu algısına karşı çıkan ve dilin gerçek hayattaki gibi bir bütün hâlinde öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekliliğini savunan yaklaşımdır (Thornbury, 2006). Bu sebeple, bu yöntem, önce dil bilgisi, kelime gibi dili oluşturan unsurları öğretip sonra dili kullanma becerisini geliştirmek yerine dilin olduğu gibi, parçalara ayrılmadan derslerde kullanılması yoluyla, bir bütün hâlinde öğretilmesini benimser. Dil öğretiminin öğrenci merkezli olmasının gerekliliğini savunması yönünden diğer iletişimsel yöntemler ile benzerlik gösterir.

İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı, dilin iletişim boyutunun öne çıkarılması gerektiğini savunur. Hymes'in 1972 yılında ortaya attığı iletişimsel yeti kavramına dayanır. Bu kavram daha sonra Canale ve Swain (1980) tarafından dört yeti şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Dilbilimsel yeti, sözcükler ve dilbilgisi kurallarını; toplum dilbilimsel yeti, söylemin uygunluğunu, stratejik yeti; iletişim stratejilerinin uygunluğunu ve söylem yetisi, uyum ve tutarlılığı ifade eder (Aktaran: Paker, 2015). Yapısalcı Dil Öğretimine tepki gösterir. Program tasarımının dil yapıları çerçevesinde değil kavramlar ve işlevler çerçevesinde yapılması nedeniyle "Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım" da denir. Sınıf içi uygulamaların neler olacağı ve nasıl yapılacağı konusunda detaylı reçeteler sunmaması ve dilin dil bilgisi yapılarından ziyade iletişimsel yönüne önem verilmesi gerekliliğine dair bir çerçeve çizmesi sebebiyle bir yöntem değil yaklaşımdır (Richards & Rodgers, 2001). Günümüzde eğitim programlarının ve ders araç gereçlerinin hazırlanmasında en etkili olan yaklaşımdır. Hatta dilin iletişim boyutuna öncelik veren bütün yaklaşımları ifade etmekte kullanılan bir çatı hâline gelmiştir.

Doğal Yaklaşım, Stephen Krashen'in beş ana hipotezden oluşan (edinim-öğrenme ayrımı hipotezi, düzelti hipotezi, doğal sıra hipotezi, anlaşılır girdi hipotezi, duygusal filtre hipotezi) dil edinimi teorisi üzerine bina edilerek Tracy Terrel tarafından ortaya atılmıştır. Doğal Yöntem'de olduğu gibi bir çocuğun dil edinimini örnek alır. Doğal Yöntemden farklı olarak öğretmen monologları, tekrar ve soru-cevap etkinliklerine vurgu yapmaz ve ortaya hatasız bir ürün konulmasına daha az önem verir (Richards & Rodgers, 2001). Öğrencinin yeterince anlaşılır girdiye maruz kalıp kendini dili üretme konusunda güvende hissedene kadar üretime geçmemesini savunur (Yaylı & Yaylı, 2011). Krashen'in teorisine göre, anlaşılır girdi, öğrenci seviyesinin biraz üzerinde olan ve anlaşılabilirliği artırabilecek her türlü araç-gereç ile desteklenen dil girdisidir. Öğrencilerin bu girdiye yeterince maruz bırakılması ve kendi istekleri ile kendilerini hazır hissettiklerinde üretime geçmeleri konusunda rahat bırakılmaları gerekir. Bu sebeple, doğal yaklaşım, iletişim odaklı bir yaklaşım olmakla birlikte dinleme ve okuma becerilerine öncelik verir. Konuşma ise zamanla kendiliğinden ortaya çıkar.

İçerik Temelli Dil Öğretimi Yaklaşımı, dil öğretiminin coğrafya, tarih, matematik, fen vb. diğer disiplinlerin öğretimiyle birleştirildiği yaklaşımdır. Yabancı dil öğretimi ve diğer disiplinlerin öğretimi hedeflerine aynı anda ulaşılır. Farklı bir disiplinin yabancı dil aracılığıyla anlatıldığı yabancı dilde eğitim (immersion), diğer disiplinlerin anlaşılmasına destek olacak şekilde yabancı dil derslerinin de programda yer aldığı tamamlayıcı eğitim (adjunct) ve aracı dili ana dili olarak konuşan ve konuşmayan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, ana dili aracı dil olmayan öğrencilere özel, destekleyici programların uygulandığı korunaklı eğitim (sheltered) gibi farklı şekillerde ve seviyelerde uygulanabilir (Larsen-Freeman, 2000).

Görev Temelli Dil Öğretimi Yaklaşımı, öğrencilerin kendilerine verilen ya da kendilerinin ihtiyaçları doğrultusunda belirlediği görevleri tamamlayarak dil öğrenmesini öneren yaklaşımdır. Bu görevler herhangi bir konu hakkında fikir ve tercih belirtmek, havalimanında check-in yaptırmak, restoranda sipariş vermek, müşteri temsilcisine şikâyet bildirmek ya da ondan bir ürün ve hizmet hakkında bilgi almak gibi farklı dil seviyeleri ve çeşitli iletişimsel amaçlara hitap eder nitelikte olabilir. Bu görevlerle hedeflenen iletişimsel yaklaşımda olduğu gibi dil becerilerini kazandırmaktan ziyade o görevi tamamlama becerisini kazandırmaktır (Larsen-Freeman,

2000). Aynen İçerik-Temelli Dil Öğretimi gibi iletişimi iletişim kanalıyla öğretmeyi hedefler ve her iki yaklaşım da bu yönleriyle dilin belli başlı öğelerini öğreterek iletişim becerisini kazandırmayı hedefleyen İletişimsel Yaklaşımdan ayrılırlar.

Dogme Yöntemi, ders kitaplarına bağımlılığın çok üst düzeyde olduğunu ve bu ders kitaplarının genelinin dilin iletişim boyutu yerine dil bilgisi boyutu üzerine yapılandırıldığını bu sebeple dil öğretim ortamının gereksiz araç-gereç ve kitaplardan arındırılması gerektiğini savunan yöntemdir. Scott Thornbury tarafından ortaya atılmıştır. Sınıfta öğretilmesi gereken dilin önceden planlanan değil öğrenme ortamında öğrenci ihtiyaçlarından ortaya çıkan dil olduğunu savunur (Thornbury, 2006). Sınıf içi uygulamalar konusunda net bir çerçeve oluşturulmaması sebebiyle yaygın destek görmemiştir.

Seçmeli (Karma) Yöntem, mevcut yöntemlerin öğretmen yeterliliği, dil eğitiminin yapıldığı fiziksel ortam, öğrencilerin bilgi birikimleri, kültürel altyapıları, ihtiyaçları, yabancı dil öğrenme sebepleri, motivasyon düzeyleri vb. konularda varsayımsal, tepeden inme bir görüntü çizmesini gerekçe göstererek bu durumlara tepki mahiyetinde ortaya çıkmıştır. Demircan (2013), Seçmeli Yöntemi “bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntem” (s. 181) olarak tanımlar. Seçmeli Yöntem konusunda gözden kaçırılmaması gereken en husus, bu yöntemin uygulayıcılarının yaklaşım, yöntem ve teknikler konusundaengin bilgi sahibi olmaları ve hangi yöntemi ne zaman ve ne yoğunlukta kullanacaklarına karar verebilmek için eğitim ortamının koşullarını çok doğru bir şekilde tespit etmeleri gerekliliğidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar yaklaşım ve yöntemler hakkında genel bilgi sunan ya da seçilen bir yöntemin yabancı dil olarak Türkçe alanında kullanımı üzerine yapılmış çalışmalardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının yaklaşım ve yöntemler hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koyan bir çalışmaya alan yazınında rastlanamamıştır. Bu çalışma ile sözü edilen bilgi / bulgu boşluğunun doldurulması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın temel problemi, Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri nasıldır?

2- Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yaklaşım ve yöntem bilgisi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yaklaşım ve yöntem bilgisi mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yaklaşım ve yöntem bilgisi mezun oldukları lisans programlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımında ve tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmanın temel çalışma ilkesi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2013, s. 99). Tarama yöntemi ise genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel araştırma yöntemidir. Büyük evrenlerde ve çok miktarda veriyle gerçekleştirildiği için tarama araştırması nicel verilere ve verilerin istatistiksel analizine dayalı bir araştırma yöntemidir (Özdemir, 2015, s. 80).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarıdır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya gönüllü olan bireyler üzerinden yapılan örneklemedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Tablo 1. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	53	54.1
	Erkek	45	45.9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	49	50
	6-10 yıl	21	21.4
	11-15 yıl	14	14.3
	16 veya üzeri yıl	14	14.3
Mezun Olunan Lisans Programı	Türkçe Öğretmenliği	22	22.4
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	17	17.3
	Türk Dili ve Edebiyatı	46	46.9
	Diğer (Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, İngilizce Öğretmenliği vb.)	13	13.3
Toplam		98	100

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında 2 bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin 1. bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik 4 madde, 2. bölümünde yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik 19 madde yer almaktadır. Anketin 2. bölümünde yer verilen yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri, literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliği için biri Türkçe eğitimi alanında biri de yabancı dil eğitimi alanında doktorasını yapmış iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler revize edilmiştir. Anketin uygulamaya hazır bu ön deneme formu 5 Türkçe öğreticisine uygulanmış, anket maddelerinin dil ve anlatım açısından açık ve net olup

olmadığı değerlendirilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda anket formu veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir. Veri toplama araçları hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak katılımcılara uygulanmış, geri dönüşü olan anketlerden 9 tanesi elenmiş; geriye kalan 98 kişiye ait veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Elde edilen veriler, SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların yaklaşım ve yöntem bilgisi tespit edilirken Ortalama ve Standart Sapma kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Test sonucuna göre $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği için (KMO = .081, $p = .115$) dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı, katılımcıların yaklaşım ve yöntem bilgisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edilirken T-testi, mesleki kıdeme ve mezun olunan lisans programına ilişkin farklılık tespit edilirken Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA), farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilirken ise Tukey HSD testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Aşağıda, Türkçe öğreticilerinin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2. Türkçe Öğreticilerinin Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Yaklaşımlar ve Yöntemler	Hiç bilgi sahibi değilim		Çok az düzeyde bilgi sahibiyim		Orta düzeyde bilgi sahibiyim		İyi sayılabilecek düzeyde bilgi sahibiyim		Çok iyi düzeyde bilgi sahibiyim		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	6	6.1	9	9.2	14	14.3	33	33.7	36	36.7	3.86	1.19
2 Gouin'in "Seriler" Yöntemi	45	45.9	16	16.3	13	13.3	16	16.3	8	8.2	2.24	1.39
3 Dolaysız Yöntem (Berlitz Yöntemi)	20	20.4	14	14.3	20	20.4	27	27.6	17	17.3	3.07	1.39
4 Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi	9	9.2	8	8.2	22	22.4	39	39.8	20	20.4	3.54	1.18
5 İşitsel-Dilsel Yöntem	2	2.0	8	8.2	13	13.3	44	44.9	31	31.6	3.96	.98
6 İşitsel-Görsel Yöntem	3	3.1	5	5.1	12	12.2	46	46.9	32	32.7	4.01	.97
7 Bilişsel Kod Öğrenme Yaklaşımı	20	20.4	12	12.2	29	29.6	22	22.4	15	15.3	3.00	1.34
8 Sessizlik Yöntemi	22	22.4	14	14.3	23	23.5	23	23.5	16	16.3	2.97	1.40
9 Telkin Yöntemi	16	16.3	11	11.2	19	19.4	27	27.6	25	25.5	3.35	1.40
10 Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi	13	13.3	11	11.2	18	18.4	28	28.6	28	28.6	3.48	1.36
11 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	19	19.4	13	13.3	22	22.4	27	27.6	17	17.3	3.10	1.37

12	Tüm Fiziksel Tepki Öykü Anlatma Yöntemi	12	12.2	22	22.4	24	24.5	23	23.5	17	17.3	3.11	1.28
13	Tüm Dil Yaklaşımı	15	15.3	12	12.2	25	25.5	28	28.6	18	18.4	3.22	1.31
14	İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı	7	7.1	4	4.1	17	17.3	30	30.6	40	40.8	3.94	1.18
15	Doğal Yaklaşım	5	5.1	6	6.1	17	17.3	33	33.7	37	37.8	3.93	1.12
16	İçerik Temelli Dil Öğretimi Yaklaşım	5	5.1	7	7.1	20	20.4	36	36.7	30	30.6	3.81	1.11
17	Görev Temelli Dil Öğretimi Yaklaşım	7	7.1	8	8.2	21	21.4	36	36.7	26	26.5	3.67	1.16
18	Seçmeli (Karma) Yöntem	12	12.2	8	8.2	27	27.6	27	27.6	24	24.5	3.44	1.28
19	Dogme Yöntemi	43	43.9	13	13.3	18	18.4	18	18.4	6	6.1	2.30	1.36
Genel												3.37	.91

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yöntem bilgisi ortalamasının 3.37 olduğu ve bütün yöntemler göz önünde bulundurulduğunda, orta düzeyde bir bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Veriler, Türkçe öğretmenlerinin Gouin’in “Seriler” Yöntemi ve Dogme Dil Öğretimi Yöntemi hakkında çok az düzeyde bilgiye sahip olduklarını; Dolaysız Yöntem (Berlitz Yöntemi), Bilişsel Kod Öğrenme Yaklaşımı, Sessizlik Yöntemi, Telkin Yöntemi (De-suggestopedia), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Öykü Anlatma Yöntemi ve Tüm Dil Yaklaşımı hakkında orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını, diğer yaklaşım ve yöntemler hakkında ise iyi sayılabilecek düzeyde bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinden önemli bir oranının Gouin’in “Seriler” Yöntemi (% 45.9), Dolaysız Yöntem (Berlitz Yöntemi) (% 20.4), Bilişsel Kod Öğrenme Yaklaşımı (% 20.4), Sessizlik Yöntemi (% 22.4), Telkin Yöntemi (% 16.3), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (% 19.4), Tam Dil Yaklaşımı (% 15.3) ve Dogme Dil Öğretimi Yöntemi (% 43.9) hakkında hiç bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Aşağıda, Türkçe öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete ilişkin T-testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	X	SS	sd	Levene		t	p
						F	p		
Türkçe Öğreticilerinin Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	Erkek	45	3.38	.91	96	.00	.99	-.499	.619
	Kadın	53	3.47	.93					

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar için T-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(96)} = -.499, p > .05$).

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Aşağıda, Türkçe öğreticilerinin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin kıdeme göre farklılaşma durumunu ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4. Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimleyici İstatistikler				ANOVA Sonuçları					
Mesleki Deneyim	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	49	3.37	.92	Gruplar Arası	1.275	3	.42	.499	.684
6-10 yıl	21	3.60	.91	Gruplar İçi	80.023	94	.85		
11-15 yıl	14	3.27	1.01						
16 veya üzeri yıl	14	3.54	.84						
Toplam	98	3.43	.92	Toplam	81.298	97			

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F_{(97)} = .499, p > .05$).

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Aşağıda, Türkçe öğreticilerinin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre farklılaşma durumunu ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 5. Mezun Olunan Lisans Programına İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimleyici İstatistikler				ANOVA Sonuçları					
Mezun Olunan Lisans Programları	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Türkçe Öğretmenliği	22	4.15	.66	Gruplar Arası	15.203	3	5.07	7.207	.000
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	17	3.08	.99						
Türk Dili ve Edebiyatı	46	3.26	.77						
Diğer lisans programları (Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, İngilizce Öğretmenliği vb.)	13	3.27	1.09	Gruplar İçi	66.095	94	.70		
Toplam	98	3.43	.92	Toplam	81.298	97			

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(97)} = 7.207$, $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Türkçe Öğretmenliği mezunlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarına, Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarına ve diğer programlardan mezun olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Yabancı dil öğretiminde, üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri, “öğretim sürecinde hangi yöntemler kullanılırsa öğrenme çıktıları daha iyi olur?” düşüncesidir. Çünkü öğrenme / öğretme sürecindeki başarı / başarısızlık öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerle doğrudan ilişkilidir. Yöntemler, öğreticilerin süreci nasıl düzenleyeceklerine, öğrencilerin ise hangi eylemleri gerçekleştireceklerine ve yetkinleşme düzeylerine etki eder. Bu yüzden, öğreticilerin, her yaklaşımı ve yöntemi kullanmasalar bile bütün dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, bir yöntemi kullanırken yeterli verimi elde edemediklerinde alternatif yöntemler kullanabilmeleri, önemli ve gerekli bir yetkinliktir.

Richards (2010), dil öğretiminde beceri ve uzmanlığın on temel boyutundan birinin içerik bilgisi olduğunu, içerik bilgisinin öğretim uygulamalarına çok ciddi etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeyleri, öğretim sürecinin nasıl tasarlandığına yönelik önemli veriler barındırmaktadır. Bu durum, bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu sayede, Türkçe öğreticilerinin yönetsel yetkinliklerine ayna tutulması amaçlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkçe öğreticilerinin dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri hakkında orta düzeyde bir bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Er, Biçer & Bozkırlı (2012), Durmuş (2013), Karakoç Öztürk (2018), Kurt (2020), Canbulat (2020) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular da Türkçe öğreticilerinin ve adaylarının yöntem sorunuyla karşı karşıya olduklarına dair bulguları destekler niteliktedir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, cinsiyetin, Türkçe öğreticilerinin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, Türkçe öğreticilerinin mesleki kıdemlerinin yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği mezunlarının yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarına, Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarına ve diğer programlardan mezun olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, Türkçe öğreticilerinin mezun oldukları lisans programı, yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir. Bu sonuç, Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğretim yöntem ve teknikleri, özel öğretim yöntemleri, dinleme eğitimi, konuşma eğitimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi ve yabancılar Türkçe öğretimi derslerinin olmasından diğer lisans programlarında olmamasından, Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin bu dersler sayesinde iyi bir teorik bilgiye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Mete (2012), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları yürüten, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Türkoloji mezunu 56 kişi üzerinde yaptığı araştırmada, katılımcıların çoğunluğunun dil öğretimi kuram, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilmeleri gerektiğine dair görüş bildirdiklerini belirlemiştir. Ancak bu öğreticilerden bazılarının mezun oldukları bölümlerde yabancılar Türkçe öğretimine yönelik dersleri etkili bir şekilde öğrenemediklerini ya da bu dersleri hiç almadıklarını ifade ettikleri, bunun da öğretim etkinliklerinde sorun yaşamalarına sebep olduğunu ifade ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, Türkçe öğreticilerine yöntem bilgisi kazandıracak mesleki eğitimler gerçekleştirmek doğru bir uygulama olacaktır. Shulman (1987), Bailey (2006), Borg (2010), Legutke & Thomas (2013) da dil öğreticilerinin süreç içerisinde bilgilerini tazeleyecek eğitimlere tabi tutulmaları gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü, öğretim ortamlarının bileşenleri sürekli değişmektedir. Bu durum, öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlere ve öğreticilerin rollerine de etki etmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan durum, Türkçe öğretmenliği lisans programı dışındaki programlardan mezun olan Türkçe öğreticilerinin yaklaşım ve yöntem bilgisi açısından nitelikli bir hizmet içi eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Bunun yanı sıra, ileriki zamanlarda, yabancılar Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olmak, bu kişilerin öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için yeterli görülmemeli; bu sertifikaları veren kurumların belirli kuruluşlarca akreditasyonu sağlanmalı, bu sertifikalara sahip kişilerin ise Türkçe öğreten kurumlarda çalıştırılabilmesi için yüksek lisans, staj, merkezi sınav gibi ek ölçütler getirilmelidir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

Bu çalışmanın etik açıdan sakınca barındırmadığı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Onay Tarihi: 01.04.2021, Onay Numarası: 2021.05.136).

Yazar Katkı Oranı: Bu araştırmada yazarın katkı oranı %100'dür. Bu araştırmada, yazar tarafından, çıkar atışması teşkil edebilecek herhangi bir durumun bulunmadığı beyan edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge University Press.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Byram, M. (Ed.). (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (1. baskı). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203219300>
- Canbulat, N. (2020). *Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretilerinin metot / post metot algısı [Turkish as a Foreign / Second Language Instructors' Methods / Post-Methods Perceptions]*. Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University Institute of Turkic Studies, Ankara.
- Christensen, L. B. Johnson, B. R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz / Research methods design and analysis* (eviri Editörü: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. baskı). Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, özüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma yöntemleri* (3. Baskı), Anı Yayıncılık.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. . (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Griffiths, C. (2008). Teaching/learning method and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*. (ss. 255-265). Cambridge University Press.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Favori Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. İçinde Mustafa Durmuş & Alpaslan Okur (Editörler), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 67-71). Grafiker Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretilerinin yöntemlere yönelik bakış açısı ve farkındalığı. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 969-996.
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. İçinde A. Şahin (Editör). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar Yaklaşımlar Etkinlikler* (ss. 81-111). Pegem Akademi.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. DOI:10.2307/3587197
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press. Retrieved on April 21, 2021 from: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np6r2>

- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.
DOI:10.2307/40264511
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi [A comparative analysis of trainee views on teaching Turkish as a foreign language certificate program]. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2. Ed.). Oxford University Press.
- Legutke, M., & Thomas, H. (2013). *Process and experience in the language classroom*. Routledge.
- Marsh, V. (1998). Total physical response storytelling: A communicative approach to language learning. *Learning Languages*, 4(1), 24-27.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of teachers' opinions on the teaching Turkish as a foreign language]. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319. DOI:10.7827/TurkishStudies.5089
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. İçinde M. Metin (Editör). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (ss. 77-97), Pegem Akademi Yayınları.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. İçinde N. Bekleyen (Editör), *Dil öğretimi*. (ss. 187-210). Pegem Akademi.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC journal*, 41(2), 101-122.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(2), 4-14.
- Thornbury, S. (2000). A Dogma for EFL. *IATEFL*, (153), 2. Retrieved on January 22, 2015 from: <http://nebula.wsimg.com/fa3dc70521483b645f4b932209f9db17?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Macmillan Education.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. İçinde D. Yaylı, & Y. Bayyurt (Editörler), *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika yöntem ve beceriler* (ss. 7-28). Anı Yayıncılık.