

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE YABANCI DİLLERİN ÖĞRETİMİ

Editörler

Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ

Öğr. Gör. Ercan DEMİRCİ

Öğr. Gör. Uğur CANSIZ

EĞİTİM
yayınevi

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE YABANCI DİLLERİN ÖĞRETİMİ

Editörler: Doç. Dr. Bengü Aksu Ataç, Öğr. Gör. Ercan Demirci, Öğr. Gör. Uğur Cansız

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-555-0

1. Baskı, Aralık 2025

Kütüphane Kimlik Kartı

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE YABANCI DİLLERİN ÖĞRETİMİ

Editörler: Doç. Dr. Bengü Aksu Ataç, Öğr. Gör. Ercan Demirci, Öğr. Gör. Uğur Cansız

V+208 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-385-555-0

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah.
Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok,
No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.
10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com
E-Ticaret: +90 553 950 50 37

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
bilgi@kitapmatik.com.tr

Kitabevi Hattı: +90 501 651 92 85

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
yayıncılık

Kitapmatik
İzmir

Kitapmatik
Eğitim Yayınevi

EĞİTİM
kitabevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÇOKDİLLİLİK VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARININ ANALİZİ	1
Bengü AKSU ATAÇ	
YÜKSEKÖĞRETİMDE MESLEKİ İNGİLİZCE DERSLERİNE YÖNELİK DURUM ANALİZİ: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	27
Selda ÖZER	
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA ALMANCA HAZIRLIK VE ALMANCA SERVİS DERSLERİ.....	59
Ebru Üstün	
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA 5İ DERSLERİ VE YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARININ BU KAPSAMDAKİ ROLÜ.....	85
Selda DEMİR	
GENEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA RUSÇA, JAPONCA VE ÇİNCE DERSLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ.....	110
Uğur CANSIZ	
GENEL AMAÇLI SEÇMELİ YABANCI DİL DERSLERİNİN DERS AMAÇLARI VE ÖĞRENME ÇIKTILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ: GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ.....	136
Ercan DEMİRCİ	
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ BÖLÜMÜ SEÇMELİ ALMANCA DERS İÇERİKLERİNİN İLETİŞİMSEL YÖNTEM TEMELİNDE İNCELENMESİ	162
Uğur CANSIZ	
TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE FRANSIZCANIN ÖĞRETİMİ: YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARI ODAĞINDA BETİMLEYİCİ BİR DEĞERLENDİRME.....	188
Ercan DEMİRCİ	

ÖNSÖZ

Yeni gelişen koşullarla küreselleşen ve adeta bir köy haline gelen dünyada yabancı dillerin öğrenimi ve öğretimi her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Yeni teknolojilerle birlikte sürekli gelişen ve değişen dünya, ticaretten siyasete, uluslararası ilişkilerden eğitime kadar her alanda daha sıkı ve içiçe ilişkilere doğru yönelmektedir. Bu yönelimin bir gereği olarak yeni dünya düzeninde bir veya birden fazla yabancı dili iyi bilen nitelikli ve yetişmiş insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu türden insan kaynağı günümüzde artık daha çok şehirlerin lokomotifine haline gelmiş üniversitelerde yetişmekte, üniversiteler bu bireyleri gerçek hayata hazırlamakta ve ilk fırsatta iş piyasasına dâhil edebilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil bilen nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde üniversiteler hayati bir role sahiptir. Hal böyleyken, üniversitelerde öğrenim gördükleri bölümün gerekliliklerine göre kendini yetiştirememiş, yabancı dil öğrenememiş bireyler veya yeterince öğrenememiş bireyler, iş hayatına başlama noktasında doğal olarak daha fazla sorunla karşı karşıya kalabilmektedirler. Her ne kadar son yıllarda ciddi gelişmeler yaşanmış olsa da Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretimine karşı toplumda psikolojik bariyerler söz konusudur.

Üniversitelere öğrenim görmeye gelen öğrenciler, gerek aile ortamından, çevreden, ortaokul veya lise döneminde yabancı dil öğrenimi konusunda yaşadıkları birtakım olumsuz deneyimlerden gerekse diğer gerekçelerden ötürü yabancı dil konusunda bir şekilde öğrenilmiş çaresizlikle birlikte başarısız olmaya odaklı ve önyargılarla dolu yaklaşımlarını üniversitede de devam ettirme eğilimi göstermektedirler. Öğrencilerin bir kısmı verilen yabancı dil derslerini sevmedikleri için diğer bir kısmı da üniversite hayatından sonra bu dillerin bir işe yaramayacağını düşündükleri için yabancı dil öğrenmeye karşı ciddi bir direnç göstermekte ve sonuç olarak başarısız olabilmektedirler. Bu durum, uzun vadede tüm Türkiye’deki üniversiteleri ve iş piyasasını olumsuz etkileyebilmektedir. Böylelikle, zaman ve enerji israfından başlayarak ülkenin kaynaklarının verimli kullanılmamasına kadar bir dizi sorunlar yumağı birbirini takip edebilmektedir. Bu nedenle daha nitelikli, etkili ve sonuç odaklı bir yabancı dil eğitimi ve öğretiminin sağlanabilmesi adına işin içine doğrudan öğrencilerin, öğrencilerin bölümlerinin, ilgili bölümlerde ders veren öğretim elemanlarının ve üniversite yönetiminin de dâhil olduğu daha

bütüncül ve kapsayıcı bir sorgulama sürecine gidilmesinin gerekliliği hâsıl olmuştur.

Sonuç olarak, Türkiye’deki tüm diğer üniversitelerin yabancı dil eğitim politikalarını gözden geçirmelerine olanak sağlayacak olan bu eser yabancı dil öğretimi alanında yapılan tüm çalışmalarda kaynak olarak kullanılabilir.

Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ

Öğr. Gör. Ercan DEMİRCİ

Öğr. Gör. Uğur CANSIZ

ÇOKDİLLİLİK VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARININ ANALİZİ

Bengü AKSU ATAÇ*

GİRİŞ

Küreselleşme süreciyle birlikte çokdillilik ve çokkültürlülük, çağdaş eğitim kurumlarının en temel odak alanlarından biri haline gelmiştir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde, farklı dilsel ve kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin artışı, yabancı dillerin öğretiminde yeni yaklaşımları ve kurumsal düzenlemeleri gerekli kılmaktadır (Cenoz & Gorter, 2017). Yabancı Diller Yüksekokulları, öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişiminde dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra farklı kültürler arası iletişim yetkinliklerini destekleyen kurumlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları ve Bologna Süreci ile birlikte yükseköğretimde çokdillilik önemli bir hedef olarak benimsenmiş, üniversiteler ve dil okulları bu doğrultuda programlarını yeniden yapılandırmıştır (European Commission, 2019). Türkiye'de de benzer şekilde, Yabancı Diller Yüksekokulları hem hazırlık eğitimi hem de lisans programlarını destekleyen dil öğretim faaliyetleriyle, öğrencilerin küresel ölçekte rekabet edebilmelerine katkıda bulunmaktadır (Kırkgöz, 2009). Bu kurumların yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda farklı kültürlerle karşı hoşgörü, kapsayıcılık ve kültürlerarası etkileşim gibi değerleri de öğrencilere kazandırması beklenmektedir (Byram, 2021).

Çokdillilik, yalnızca birden fazla dili bilmekten öte, bireyin bilişsel esnekliğini, kimlik oluşumunu ve toplumsal katılımını da etkilemektedir (García & Wei, 2014). Çokkültürlülük ise eğitim ortamlarında çeşitliliğin tanınmasını ve bu çeşitlilikten doğan zenginliklerin öğrenme süreçlerine entegre edilmesini ifade etmektedir (Banks, 2015). Bu bağlamda, Yabancı Diller Yüksekokullarının işlevleri, yalnızca dil öğretimi perspektifiyle değil, aynı zamanda kültürlerarası diyalogu güçlendirme, sosyal uyumu destekleme ve uluslararasılaşma hedeflerine katkı sağlama boyutlarıyla da

* Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Nevşehir, benguaksuatac@nevsehir.edu.tr. ORCID:0000-0002-4063-1021

ele alınmalıdır. Bu nedenle bu çalışmada, Yabancı Diller Yüksekokullarının çokdillilik ve çokkültürlülük ekseninde nasıl bir konumda bulunduğu, karşılaştıkları fırsatlar ve zorluklar incelenecek; ayrıca çağdaş dil eğitimi politikaları ve uygulamaları ışığında değerlendirmeler yapılacaktır.

Konunun önemi ve güncelliği

Günümüz yükseköğretim kurumlarının en belirgin özelliklerinden biri, hızla artan dilsel ve kültürel çeşitliliktir. Küreselleşme, uluslararası öğrenci hareketliliği ve dijitalleşmenin etkisiyle çokdillilik ve çokkültürlülük artık yalnızca toplumsal bir olgu değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının vizyon ve misyonlarını yeniden şekillendiren temel dinamikler haline gelmiştir (Blommaert, 2010; Kramsch, 2013). Bu bağlamda, Yabancı Diller Yüksekokulları sadece dil öğretimi yapan kurumlar değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişimi, kimlik oluşumunu ve uluslararasılaşmayı destekleyen stratejik yapılar olarak konumlanmaktadır.

Çokdillilik ve çokkültürlülük tartışmaları, sosyal bütünleşme, eğitimde eşitlik ve bireysel kimlik gelişimiyle yakından ilişkilidir. Çokdilliliğin bireylere yalnızca iletişimsel değil, bilişsel ve sosyokültürel avantajlar da sunduğu bilinmektedir (Cummins, 2007). Aynı şekilde çokkültürlülük, öğrencilerin farklı kültürel perspektiflerle etkileşime girmesini sağlayarak eleştirel düşünme, empati ve küresel vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerini desteklemektedir (Banks, 2015; Deardorff, 2006). Dolayısıyla, Yabancı Diller Yüksekokullarının işlevi, dar anlamda dil öğretiminin ötesine geçmekte; kültürlerarası etkileşimin merkezinde yer alan çok yönlü bir pedagojik ve toplumsal sorumluluğu kapsamaktadır.

Son yıllarda dil eğitiminde ortaya çıkan “translanguaging” ve “intercultural communicative competence” gibi kavramsal çerçeveler, yabancı dil öğretiminin çokdillilik ve çokkültürlülük perspektifinden yeniden değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Byram, 2021; García & Wei, 2014). Bu kuramsal yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca hedef dili öğrenmelerini değil, aynı zamanda farklı dilsel ve kültürel kaynaklarını öğrenme sürecine katmalarını da teşvik etmektedir. Böylece Yabancı Diller Yüksekokulları, bireysel dilsel gelişimin yanı sıra, toplumsal düzeyde kültürlerarası diyalog ve sosyal uyuma hizmet eden kritik aktörler haline gelmektedir. Bu doğrultuda, bu bölümün temel amacı, çokdillilik ve çokkültürlülük kavramlarının kuramsal temellerini tartışarak Yabancı Diller Yüksekokullarının günümüzde neden bu bağlamda incelenmesinin

gerekli olduğunu ortaya koymaktır. Özellikle küresel rekabet, uluslararasılaşma ve toplumsal çeşitlilik bağlamında bu kurumların oynadığı rolün yeniden ele alınması, hem ulusal hem de uluslararası eğitim politikaları açısından güncel ve hayati bir gereklilik arz etmektedir.

Küreselleşme, Göç, Dijitalleşme ve Uluslararasılaşma Bağlamında Çok-Dillilik Ve Çok-Kültürlülük

21. yüzyılda eğitim kurumlarının karşı karşıya olduğu en belirgin dönüşümlerden biri, küreselleşme süreciyle birlikte artan dilsel ve kültürel çeşitliliktir. Küreselleşme, yalnızca ekonomik ve politik ilişkileri değil, aynı zamanda eğitim alanındaki uluslararası hareketliliği de hızlandırmış; bu durum, dil ve kültür konularını üniversiteler için stratejik bir öncelik haline getirmiştir (Held & McGrew, 2007). Özellikle Yabancı Diller Yüksekokulları, bu sürecin doğrudan etkilediği alanlardan biri olarak, çokdillilik ve çokkültürlülük perspektifini eğitim politikalarına ve uygulamalarına entegre etme gerekliliği ile karşı karşıyadır.

Göç, çokdillilik ve çokkültürlülük olgusunu en görünür kılan unsurlardan biridir. Artan uluslararası göç hareketleri, eğitim kurumlarının dilsel çeşitlilikle başa çıkma kapasitesini test etmekte ve bu kurumları kapsayıcı pedagojik stratejiler geliştirmeye zorlamaktadır (Vertovec, 2007). Göçmen öğrenciler yalnızca farklı diller değil, aynı zamanda farklı kültürel değerler ve öğrenme alışkanlıkları ile sınıflara girmektedir. Bu durum, dil eğitiminin kültürlerarası boyutunu daha da önemli hale getirmektedir (Cummins, 2007).

Dijitalleşme ise çokdillilik ve çokkültürlülüğün yeni boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Dijital ortamlar, öğrencilerin birden fazla dilde içerik üretmelerine ve küresel ölçekte kültürel etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır (Androutsopoulos, 2015). Özellikle sosyal medya, çevrimiçi eğitim platformları ve dil öğrenme uygulamaları, öğrencilerin hem anadillerini hem de yabancı dilleri esnek ve dinamik bir biçimde kullanmalarını desteklemektedir. Dijital translanguaging pratikleri, öğrencilerin çokdilliliği günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmesine olanak tanırken, eğitim kurumlarını bu pratikleri pedagojik açıdan nasıl değerlendirecekleri sorusuyla karşı karşıya bırakmaktadır (Li, 2018).

Uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının stratejik gündeminde en üst sıralarda yer almaktadır. Üniversiteler, artan öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği sayesinde kültürel çeşitlilikle daha yoğun biçimde

karşılaşmakta; bu durum, hem müfredatın hem de öğretim yöntemlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Knight, 2004). Bu bağlamda Yabancı Diller Yüksekokulları, yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda öğrencilerin uluslararası akademik topluluklara entegrasyonunu kolaylaştıran ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştiren kurumlar olarak kritik bir rol üstlenmektedir.

Sonuç olarak, küreselleşme, göç, dijitalleşme ve uluslararasılaşma, çokdillilik ve çokkültürlülüğün yalnızca sosyal bir olgu olmaktan çıkıp, eğitim politikalarının, pedagojik yaklaşımların ve kurumsal vizyonların merkezine yerleşmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, Yabancı Diller Yüksekokullarının analizi, yalnızca dil öğretiminin teknik boyutlarıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda bu kurumların küresel eğilimlere ne ölçüde uyum sağladığını ve öğrencileri çokdilli ve çokkültürlü bir dünyaya nasıl hazırladığını da kapsamlı biçimde tartışmalıdır.

Yabancı Diller Yüksekokullarının Rolü ve İşlevi

Yabancı Diller Yüksekokulları (YDY), yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma hedefleri doğrultusunda kritik bir misyona sahiptir. Bu kurumlar, yalnızca öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştiren hazırlık programlarını yürütmekle kalmaz, aynı zamanda üniversitenin genel vizyonunu destekleyen kültürlerarası etkileşim ve iletişim ortamları da sunar (Kırkgöz, 2009). Küreselleşme, göç, dijitalleşme ve uluslararasılaşmanın etkileri düşünüldüğünde YDY'ler, hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu mümkün kılan stratejik bir konumda bulunmaktadır.

Her şeyden önce YDY'ler, dilsel yeterlilik kazandırma işlevinin ötesinde, öğrencilerin çokkültürlü ortamlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlayan kültürlerarası iletişimsel yeterlik (intercultural communicative competence) geliştirilmesine aracılık eder (Byram, 2021). Bu bağlamda YDY'lerin sunduğu dil eğitimi, yalnızca gramer ve kelime öğretimini değil, aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık, empati ve farklı bakış açılarını anlama gibi yetkinlikleri de kapsar.

İkinci olarak, YDY'ler uluslararasılaşma süreçlerinde üniversitelerin “giriş kapısı” niteliğini taşır. Erasmus+, Mevlana ve benzeri öğrenci değişim programları kapsamında gelen uluslararası öğrencilerin akademik yaşama uyum sağlamasında ve Türk öğrencilerin küresel akademik topluluklara hazırlanmasında dil eğitimi köprü işlevi görür (Knight, 2004).

Böylece bu kurumlar, üniversitelerin uluslararası görünürlüğünü artıran ve öğrenci çeşitliliğini destekleyen yapılar olarak öne çıkar.

Üçüncü olarak, dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte YDY'lerin rolü daha da genişlemiştir. Çevrimiçi dil öğretim araçları, dijital dil portfolyoları ve uzaktan eğitim platformları, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine uyum sağlamasına imkân verirken, öğretim elemanlarının pedagojik esnekliğini artırmaktadır (Hampel & Stickler, 2015). Bu bağlamda YDY'ler, dijital çağın gereklerine uygun yenilikçi pedagojiler geliştirme sorumluluğu taşır.

Son olarak, YDY'ler göç ve toplumsal çeşitlilik bağlamında da önemli bir işlev görmektedir. Farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu bu kurumlar, sosyal uyumun ve kültürel çeşitliliğin yönetilmesinde pedagojik ve kurumsal yaklaşımlar geliştirmek durumundadır. Bu süreçte çokdillilik yalnızca bir zorluk değil, aynı zamanda eğitim ortamını zenginleştiren bir kaynak olarak değerlendirilebilir (Cummins, 2007; Vertovec, 2007). Dolayısıyla Yabancı Diller Yüksekokullarının rolü, dil öğretiminin ötesine geçerek; akademik hazırlık, kültürlerarası yetkinlik geliştirme, dijital pedagojilere uyum sağlama ve uluslararasılaşmayı destekleme boyutlarını içeren çok katmanlı bir işlevsellik taşımaktadır.

Türkiye'de Yabancı Diller Yüksekokulları (YDY), özellikle 1980'lerden itibaren hız kazanan yükseköğretimde uluslararasılaşma ve yabancı dil odaklı eğitim politikalarının bir sonucu olarak güçlenmiştir (Kırkgöz, 2007). Üniversitelerde zorunlu yabancı dil hazırlık programlarının yaygınlaşmasıyla birlikte YDY'ler, öğrencilerin akademik çalışmalarında gerekli olan dil yeterliliğini kazandırmanın ötesinde, onları küresel akademik topluluklara hazırlayan stratejik kurumlar haline gelmiştir.

Türkiye'de birçok üniversite, öğrencilerini İngilizce, Almanca veya Fransızca gibi yabancı dillerde yürütülen lisans programlarına hazırlamak amacıyla YDY bünyesinde hazırlık sınıfları sunmaktadır. Bu programların temel işlevi, öğrencilerin hedef dilde akademik okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Ancak son yıllarda sadece dil öğretimi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, akademik yazma, kültürlerarası iletişim gibi beceriler de bu programların öncelikleri arasına girmiştir (British Council & TEPAV, 2015).

Uluslararasılaşma ve öğrenci çeşitliliği açısından bakıldığında ise Türkiye, Erasmus+ gibi değişim programlarının yanı sıra YÖK'ün desteklediği “Study in Türkiye” girişimleriyle çok sayıda uluslararası öğrenciyi kabul etmektedir. 2023 verilerine göre, Türkiye’de 300 binden fazla uluslararası öğrenci eğitim görmektedir (YÖK, 2023). Bu çeşitlilik, YDY’lerde çokdillilik ve çokkültürlülük olgusunu somut bir gerçeklik haline getirmiştir. Uluslararası öğrenciler hem Türkçe öğrenmekte hem de İngilizce hazırlık programlarına katılmakta, böylece kampüslerde farklı kültürel ve dilsel etkileşimler ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda YDY’ler, yalnızca Türk öğrencilerin yabancı dil öğreniminde değil, yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunda da kritik bir köprü rolü üstlenmektedir.

COVID-19 pandemisi süreci, YDY’lerde dijitalleşmenin hızla benimsenmesine yol açmıştır. Çevrimiçi dersler, dijital dil portfolyoları ve öğrenme yönetim sistemleri (Moodle, Blackboard vb.) yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Caner, 2020). Bu dönüşüm, dijital pedagojilerin YDY’lerde kalıcı bir unsur haline gelmesine ve öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Türkiye’nin coğrafi konumu, onu göçmenler ve mülteciler için önemli bir merkez haline getirmiştir. Suriyeli öğrencilerin üniversitelere entegrasyonu sürecinde YDY’ler, Türkçe öğretimi ve kültürel uyum programlarıyla önemli sorumluluklar üstlenmiştir (Emin, 2016). Bu deneyim, YDY’lerin sadece yabancı dil öğretiminde değil, aynı zamanda toplumsal uyum politikalarının uygulanmasında da işlevsel olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de Yabancı Diller Yüksekokulları, hazırlık eğitimi, uluslararasılaşmaya katkı, dijitalleşmeye uyum ve göç bağlamında sosyal uyum gibi çok boyutlu işlevlere sahiptir. Bu kurumların geleceği, yalnızca dil yeterliliği kazandıran yapılar olarak değil, aynı zamanda çokdillilik ve çokkültürlülüğü yöneten, kapsayıcı ve yenilikçi öğrenme ortamları sunan yapılar olarak şekillenecektir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çokdillilik kavramı

Çokdillilik (multilingualism), en genel anlamıyla bir bireyin, topluluğun ya da toplumun birden fazla dili kullanabilme kapasitesi olarak

tanımlanır (Cenoz, 2013; García & Wei, 2014). Ancak bu kavram yalnızca dilsel yetkinlik düzeyiyle sınırlı olmayıp, sosyal, kültürel, bilişsel ve pedagojik boyutlarıyla da ele alınmaktadır. Avrupa Konseyi (Council of Europe, 2007), çokdilliliği bir bireyin yaşamı boyunca farklı bağlamlarda edindiği dillerin bütününe kapsayan dinamik bir repertuvar olarak tanımlar. Bu tanım, dilsel yetkinliği tekil ve homojen bir yapı olarak değil, bireyin farklı dilsel kaynaklarını kullanabildiği sürekli gelişen bir süreç olarak görür. Bu bağlamda kavramın farklı boyutları ile ele alınması yerinde olacaktır.

- *Bireysel Çokdillilik:* Bireysel düzeyde çokdillilik, bir kişinin birden fazla dili belirli bir yeterlik düzeyinde kullanabilmesi anlamına gelir (Aronin & Singleton, 2012). Burada önemli olan, her dilde eşit derecede yetkinlik değil, bireyin iletişimsel amaçlarına uygun olarak farklı diller arasında geçiş yapabilme becerisidir. Bu durum, dilsel repertuvarların esnekliği ve bağlama göre değişen kullanım biçimleriyle açıklanır (Blommaert & Backus, 2011).
- *Toplumsal Çokdillilik:* Toplumsal boyutta çokdillilik, bir toplumda birden fazla dilin bir arada bulunması ve işlevsel olarak kullanılmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda, resmi diller, azınlık dilleri, göçmen dilleri ve bölgesel diller arasında farklı işlevsel ayrımlar yapılır (Extra & Gorter, 2008). Çokdilli toplumlarda dil politikaları, eğitim sistemleri ve medya aracılığıyla diller arasındaki güç ilişkileri belirginleşir. Bu nedenle toplumsal çokdillilik, yalnızca dilsel çeşitliliği değil, aynı zamanda sosyo-politik dinamikleri de içerir.
- *Eğitimde Çokdillilik:* Eğitim bağlamında çokdillilik, öğrencilerin farklı dilsel kaynaklarını öğrenme süreçlerine dâhil etmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımları ifade eder. “Translanguaging” (diller arası geçiş) pedagojisi bu bağlamda öne çıkar; bu yaklaşım öğrencilerin tüm dil repertuarını öğrenme sürecinde kaynak olarak kullanmasını teşvik eder (García & Lin, 2017). Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarında çokdillilik, hem bireysel gelişim hem de sosyal uyum açısından temel bir hedef olarak konumlandırılmaktadır (European Commission, 2019).
- *Bilişsel Boyut:* Araştırmalar, çokdilliliğin bilişsel esneklik, problem çözme ve yürütücü işlevler üzerinde olumlu etkileri

olabileceğini göstermektedir (Bialystok, 2017). Ancak bu etkilerin evrensel olmadığı, bireylerin sosyo-ekonomik koşulları, dil kullanma sıklıkları ve eğitim düzeyleri gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği de belirtilmektedir (De Houwer, 2020).

- *Kültürel ve Kimlik Boyutu*: Çokdillilik yalnızca iletişimsel bir araç değil, aynı zamanda kimlik inşasının da bir parçasıdır. Çokdilli bireyler, farklı diller aracılığıyla çeşitli kültürel aidiyetlerini ifade edebilirler. Bu durum, kültürlerarası diyalog ve toplumsal kapsayıcılığın güçlenmesine katkı sağlarken (Kramsch, 2009), aynı zamanda dilsel hiyerarşiler ve asimilasyon baskıları nedeniyle çatışmalara da yol açabilir.

Çokdillilik, bireysel, toplumsal, bilişsel ve kültürel boyutlarıyla dinamik bir olgudur. Modern toplumlarda göç, küreselleşme ve dijitalleşme süreçleri çokdilliliğin önemini artırmış; eğitim sistemlerinde ve dil politikalarında çokdilliliğin teşvik edilmesi, sosyal uyum ve demokratik katılım açısından kritik bir mesele haline gelmiştir. Dolayısıyla, çokdilliliğin yalnızca dilsel bir beceri değil, aynı zamanda pedagojik, sosyopolitik ve kültürel bir olgu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çokkültürlülük Kavramı

Çokkültürlülük (multiculturalism), özellikle 1960'ların sonu ve 1970'lerde Kanada, Avustralya, ABD ve Birleşik Krallık gibi göç alan ülkelerde ortaya çıkan sosyal ve siyasal dönüşümlerin bir sonucu olarak kuramsal bir çerçeveye kavuşmuş olan bir kavramdır (Kymlicka, 1995). Bu dönemde etnik çeşitliliğin artması, ulus-devletlerin tekdüze kültür varsayımlarının sorgulanmasına yol açarak kültürel farklılıkların tanınması, korunması ve toplumsal yapıya dahil edilmesi gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır. Çokkültürlülük, başlangıçta bir entegrasyon politikası olarak geliştirilmiş olsa da zamanla hem eğitim bilimlerinin hem de sosyal bilimlerin merkezi kavramlarından biri hâline gelmiştir (Banks, 2008). 1980'lerden itibaren kavram, eğitim politikalarıyla ilişkilendirilerek kültürel farkındalık, kültürlerarası iletişim, kapsayıcı müfredat ve demokratik katılım gibi alanlara genişlemiştir (Nieto, 2010). Bu dönemde çokkültürlülük sadece farklı kültürlerin bir arada bulunması anlamında değil, aynı zamanda hak temelli bir yaklaşım, kimlik politikası ve toplumsal adalet perspektifi olarak da ele alınmaya başlanmıştır.

Küreselleşme, sınırların giderek geçirgen hâle gelmesi, iş gücü hareketliliği, uluslararası eğitim akışları, dijital iletişim ve kültürler arası etkileşimin hızlanmasıyla çokkültürlü yapıları daha görünür ve yaygın hâle getirmiştir (Vertovec, 2007). Özellikle son yirmi yılda göç hareketlerinin çeşitlenmesi, artık sadece etnik veya ulusal çeşitlilikten değil; dil, din, yaşam tarzı, toplumsal cinsiyet, dijital pratikler, iletişim biçimleri ve hibrit kimliklerden oluşan karmaşık bir kültürel mozaği ortaya çıkarmıştır. Vertovec'in (2007) "süper çeşitlilik" (super-diversity) kavramsallaştırması, günümüz toplumlarının sadece farklı kültürlerden oluşmadığını; aynı zamanda kültürel kimliklerin çok boyutlu, dinamik ve kesişen yapılardan oluştuğunu vurgular. Bu bağlamda çokkültürlülük artık durağan bir kültürel farklar bütünlüğü olarak değil, sürekli dönüşen bir sosyal gerçeklik olarak ele alınmaktadır. Böyle bir ortamda eğitim kurumlarının, özellikle de dil öğretimi odaklı yükseköğretim birimlerinin, kültürlerarası yetkinlikleri geliştirme sorumluluğu daha da önem kazanmıştır.

Yükseköğretim Kurumları için Çokkültürlü Yapının Anlamı

Yükseköğretim kurumları küreselleşmenin en görünür etkilerini taşıyan alanlardan biridir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, Erasmus ve benzeri değişim programları, uluslararası akademik iş birlikleri, çift diploma programları ve dijital öğrenme ortamları üniversitelerde çokkültürlü bir yapının hem kaçınılmaz hem de zenginleştirici bir unsur hâline gelmesine yol açmıştır (Altbach & Knight, 2007). Bu çerçevede çokkültürlülük yükseköğretimde; öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi, öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişmesi, öğretim tasarımı kapsayıcı pedagojilerin gerekliliği, kurumsal politikaların çeşitlilik dostu olması, öğretim elemanlarının kültürel duyarlılık ve farkındalık becerilerinin güçlendirilmesi gibi boyutlarda ele alınmaktadır (Leask, 2015). Çokkültürlü yükseköğretim, öğrencilere yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda küresel vatandaşlık, demokratik katılım ve kültürel çoğulculuk bakış açısı da kazandırmayı hedefler.

Yabancı Diller Yüksekokulları (YDYO), çokkültürlülüğün eğitim ortamlarında en yoğun hissedildiği kurumlardan biridir.

Bunun temel nedenleri:

- Yabancı dil sınıflarının doğası gereği farklı dilsel ve kültürel unsurları içermesi,

- Dil öğreniminin aynı zamanda kültür aktarımı olması,
- Bu kurumların hem uluslararası öğrencilerle hem de uluslararası akademisyenlerle daha sık karşılaşması,
- YDYO'ların üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerinde kritik role sahip olması olarak sıralanabilir.

Byram'ın (1997) belirttiği gibi dil eğitimi, öğrencilerin yalnızca “dilsel yeterliklerini” değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi gerektirir. Bu nedenle YDYO'lar çokkültürlü yapının yönetimi, kültürel çeşitliliğin sınıf içi pedagojilere yansıtılması ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının artırılması açısından stratejik bir role sahiptir.

Çokkültürlülüğü Açıklayan Temel Teoriler

Klasik çokkültürlülük yaklaşımı: Kymlicka (1995) klasik çokkültürlülüğü kültürel grupların haklarının tanınması ve desteklenmesi üzerine kurar. Banks (2008) ise çokkültürlülüğü eğitim bağlamında ele alarak eşitlik, temsil ve kültürel farkındalık kavramlarını merkeze alır. Bu iki yaklaşım, çokkültürlü eğitim politikalarının temelini oluşturan kural temelli çerçeveyi sunar.

Kültürlerarası iletişim ve etkileşim teorileri: Hall (1976), Hofstede (1991) ve Ting-Toomey (1999) gibi kuramcılar kültürlerarası iletişimi kültürel boyutlar, iletişim stilleri, bağlam ilişkileri ve çatışma yönetimi çerçevesinde açıklamışlardır. Bu teoriler özellikle dil eğitiminde kültürel farklılıkların sınıf içi etkileşime etkisini anlamak açısından önem taşır.

Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Modeli: Bennett (1993) tarafından geliştirilen Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modeli (DMIS), bireylerin kültürel farkları algılama biçimlerini oldukça etnik merkezli aşamalardan daha göreceli etnik aşamalara doğru açıklayan bir çerçevedir. YDYO'larda kültürlerarası farkındalık eğitimi planlanırken bu modelin önemli bir rehber olduğu söylenebilir.

Byram'ın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik modeli: Byram (1997), dil öğretiminde kültürün merkezi rolünü vurgulayarak tutumlar (savoir-être), bilgi (savoirs), yorumlama ve ilişkilendirme becerileri (savoir-comprendre), kültürlerarası etkileşim becerisi (savoir-faire) ve eleştirel kültürel farkındalık (savoir-s'engager) bileşenlerinden oluşan bir model

geliştirmiştir. Bu model de Yabancı Diller Yüksekokullarının müfredat tasarımıyla kullanılabılır temel bir çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyokültürel teoriler ve kimlik çalışmaları: Hall (1996) kültürel kimliği sabit bir yapı olarak değil, müzakere edilen, çoklu ve hibrit bir süreç olarak tanımlar. Homi Bhabha'nın (1994) "hibritlik" kavramı ise farklı kültürel konumlar arasındaki geçişkenliği ve kültürel kimliklerin sürekli dönüşümünü açıklar. Bu kuramsal yaklaşımlar, günümüz üniversitelerinde öğrencilerin tekil kimlikler yerine çoğul, çok boyutlu kimliklerle var olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Eleştirel çokkültürlülük yaklaşımları: Eleştirel çokkültürlülük, kültürel farklılıkların yalnızca kutlanmasıyla yetinmeyip, güç ilişkileri, temsil sorunları, yapısal eşitsizlikler ve ayrımcılık gibi konulara odaklanır (May & Sleeter, 2010). Bu yaklaşım, yükseköğretimde kültürel çeşitliliğin derinlemesine ve adalet odaklı ele alınmasını savunur.

Yabancı Diller Yüksekokullarında Çokkültürlülük: Rol, İşlev ve Uygulamalar

Yabancı Diller Yüksekokulları (YDYO), üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde giderek daha merkezi bir hâle gelmekte; kültürel çeşitliliğin ilk karşılaşıldığı, deneyimlendiği ve müzakere edildiği alanlardan biri olarak faaliyet göstermektedir. Bu kurumlar sadece dilsel yeterlik kazandıran yapılar değil; aynı zamanda kültürel aktarım, kültürlerarası etkileşim ve sosyal uyumun gerçekleştiği eğitsel alanlardır. Bu nedenle YDYO'ların çokkültürlülüğü yönetme kapasitesi, üniversitenin bütünsel kültürel politikasını doğrudan etkiler (Byram, 1997; Leask, 2015).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki birçok üniversiteye girişinde ilk temas ettiği yapı, Türkçe veya İngilizce hazırlık programlarıdır. Bu nedenle YDYO'lar, öğrencilerin hem akademik hem de kültürel deneyimlerini şekillendiren bir "kurumsal eşik alanı" işlevi görür (Marginson, 2016). Öğrenciler geldikleri ülkenin akademik kültürü, öğretim stilleri, sınıf içi davranış normları ve iletişim tarzlarına dair ilk gözlemlerini bu ortamda edinirler. YDYO'lar yalnızca akademik hazırlık birimleri değil, aynı zamanda kültürel adaptasyon ve uyum merkezleridir.

Hazırlık sınıfları genellikle karma bir kültürel yapıya sahiptir ve bu ortam, öğrencilerin kültürel kimliklerini müzakere etmelerine, kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerine ve farklı sosyal normlarla

karşılaşmalarına olanak tanır (Bennett, 1993). Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeli, dil öğreniminin kültürel öğrenmeden ayrılamayacağını vurgulayarak hazırlık sınıflarının öğrencilerin hem dil hem kültür alanında gelişim gösterdiği bir sosyal laboratuvar niteliğinde olduğunu altını çizmektedir. Karma hazırlık sınıflarında farklı kültürlerden öğrenciler arası grup çalışmaları, kültürel içerikli projeler, sınıf içi kültür paylaşımları, kültürlerarası iletişim becerileri gerektiren etkileşimler öğrenme sürecinin doğal bir parçası hâline gelmektedir (Helm & Beaven, 2020).

Uluslararası öğrencilerin sosyal, akademik ve kültürel entegrasyonunun en kritik aşamalarından biri dil yeterliğidir. Dolayısıyla YDYO'lar, öğrencilerin Türk üniversitelerine entegrasyonunda belirleyici kurumlar arasındadır. Ryan ve Slethaug (2010), öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde dil engelinin en güçlü belirleyicilerden biri olduğunu vurgular. YDYO'ların bu bağlamdaki rollerinden bazıları:

- Dil yeterliği yoluyla akademik başarıya zemin oluşturmak
- Türk kültürü ve akademik geleneklere dair farkındalık geliştirmek
- Kampüs yaşamına katılımı artıracak etkinlikler düzenlemek
- Uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal uyumunu desteklemek (de Wit et al., 2015) olarak göze çarpmaktadır.

Bu işlevler, YDYO'ların üniversite içi kültürel çeşitliliğinin yönetiminde stratejik bir aktör hâline gelmesini sağlar.

Dil Eğitiminde Kültürel İçerik: Materyaller, Etkileşim ve Etkinlikler

Dil öğretimi doğası gereği kültürel bir faaliyettir. Kramsch (1993), her dilin aynı zamanda bir “kültürel anlamlandırma sistemi” olduğunu belirtir. Bu nedenle ders materyallerinin, sınıf içi etkileşimlerin ve eğitsel etkinliklerin kültürel boyutu göz ardı edildiğinde, öğrencilerin kültürlerarası yeterlik geliştirmeleri mümkün olmaz.

YDYO'larda kültür odaklı uygulamalar; kültürel metinler, dijital medya, otantik materyaller, kültür karşılaştırması etkinlikleri, kültürel pratiklere dair tartışmalar, toplumsal konuların dilsel analizi, proje temelli kültür araştırmaları olarak çeşitlenebilir (Byram, 1997; Liddicoat & Scarino, 2013).

Dijitalleşme, özellikle çevrim içi etkileşim araçları, uluslararası sanal değişim (virtual exchange) programları ve dijital öğrenme platformları aracılığıyla kültürlerarası öğrenme için yeni fırsatlar sunmaktadır. Helm (2018), sanal değişim programlarının öğrencilerde kültürlerarası farkındalık ve empatiyi belirgin ölçüde artırdığını göstermiştir.

Dijital araçlar YDYO'larda; kültürel içerikli video ve sosyal medya analizleri, uluslararası eşleştirme projeleri, çokkültürlü dijital iş birlikleri, uzaktan çokkültürlü tartışma oturumları gibi pratiklere imkân sağlar. Eğitimde dijitalleşmenin çokkültürlü dil eğitimiyle bütünleşmesi, yükseköğretimin güncel beklentileriyle de uyumludur.

Türkiye Bağlamı: Fırsatlar, Sorunlar ve Mevcut Eğilimler

Türkiye'nin hızla uluslararasılaşan yükseköğretim sistemi, Yabancı Diller Yüksekokulları için hem önemli fırsatlar hem de dikkatle yönetilmesi gereken yapısal sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Artan uluslararası öğrenci sayısı, Türkiye'nin jeopolitik konumu ve çeşitlenen öğrenci profili, YDYO'ları çokkültürlü dil eğitiminde ön saflara taşımaktadır (YÖK, 2023; Özoğlu et al., 2015). Türkiye, 2023 itibarıyla 300 bini aşkın uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmakta ve bu sayı çok çeşitli kültürel, etnik, dilsel ve sosyo-ekonomik arka planları içermektedir (YÖK, 2023). Bu durum YDYO'larda, sınıf içi heterojenliği artırmakta, kültürlerarası etkileşime olan ihtiyacı güçlendirmekte, öğretim tasarımıyla kültürel duyarlılığın önemini artırmaktadır. Uluslararası öğrenci çeşitliliği aynı zamanda kültürel etkileşim zenginliği sunmakta ancak eğitsel olarak iyi yönetilmediğinde kopukluk veya gruplaşma riskleri de doğurabilir (Hurtado et al., 2012).

Türkiye, milyonlarca mülteciye ev sahipliği yapan bir ülke olduğu için yükseköğretimde mülteci öğrencilerin varlığı Avrupa ülkelerine göre daha belirgindir (Erdoğan, 2020; UNHCR, 2022). Mülteci öğrenciler, dilsel uyum sürecinde daha fazla desteğe, travma sonrası hassasiyet içeren eğitimlere, kültürel olarak güçlendirici bir öğretim yaklaşımına, psikososyal destek odaklı rehberlik mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Dryden-Peterson, 2015). Bu nedenle YDYO'larda mülteci öğrencilerle çalışmak özel kültürel ve eğitsel donanım gerektir

Öğretim elemanları Türkiye'de çok kültürlü sınıflarda çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Kültürel farkındalık eksikliği, çoklu dil seviyelerini aynı anda yönetme güçlüğü, otantik ve kültürel içerikli materyal yetersizliği, mülteci öğrencilerin sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını

karşılama zorluğu, dijital pedagojiyi kültürel çeşitlilikle bütünleştirmede deneyim eksikliği bu zorlukların en öne çıkanları olarak sıralanabilir. Bu bağlamda, YDYO'larda öğretim elemanlarının hizmet içi eğitimle desteklenmesinin gerekliliği ortaya konmaktadır (Leask, 2015; Liddicoat & Scarino, 2013).

Türkiye'deki tüm üniversitelerde kültürel çeşitliliği kurumsal ölçekte düzenleyen politikaların gelişmekte olduğu görülmektedir. Uluslararası öğrenci ofisleri, psikolojik danışmanlık merkezleri, kültürel uyum programları ve kapsayıcı kampüs politikaları bu doğrultuda atılan adımlardır yalnızca bazılarıdır. Ancak araştırmalar, bu politikaların henüz üniversiteler arasında tutarlı şekilde uygulanmadığını ve geliştirilmesi gereken önemli alanlar olduğunu göstermektedir (Özoğlu et al., 2015). YDYO'lar bu politikaların merkezinde yer alarak;

- entegrasyon programlarının akademik kısmını yönetir,
- kültürel uyum modülleri tasarlar,
- öğretim elemanlarını kültürel çeşitlilik konusunda bilinçlendirir.

Bu nedenle kurumsal politikaların YDYO'ları doğrudan güçlendirecek şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Çokdillilik – Çokkültürlülük İlişkisi ve Dil Politikaları ile Dil İdeolojilerinin Eğitime Etkileri

Çokdillilik ve çokkültürlülük, modern toplumların sosyolojik ve pedagojik dokusunu şekillendiren iç içe geçmiş iki kavramdır. Bu kavramlar yalnızca birbirine paralel ilerleyen süreçler değil aynı zamanda birbirini karşılıklı olarak besleyen ve dönüştüren yapılardır. Dil, kültürün taşıyıcısı, kurucusu ve aktarıcısı olduğundan (Kramsch, 1998), çokdillilik çoğu durumda çokkültürlü etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bir toplumda birden fazla dilin varlığı, yalnızca iletişimsel çeşitliği değil, aynı zamanda farklı dünya görüşlerinin, değer sistemlerinin ve yaşam pratiklerinin bir arada bulunmasını da ifade eder (García & Wei, 2014). Nitekim kültürlerarası iletişim araştırmaları, bireylerin birden fazla dil bilmesinin yalnızca bilişsel bir katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda kültürel farkındalığı, empatinin gelişimini ve ötekiyle etkileşim kapasitesini artırdığını göstermektedir (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Bu bağlamda çokdillilik, çokkültürlülüğün temel dinamiklerinden biri olarak görülür çünkü bir dilde uzmanlaşmak, o dile bağlı kültürel pratiklere ve anlam dünyalarına erişim sağlamaktadır (Kramsch, 2011).

Öte yandan, süper çeşitlilik kavramı (Vertovec, 2007) çerçevesinde, çağdaş toplumlar da kültürel ve dilsel çeşitliliğin yalnızca etnik kökene bağlı olmadığını, bireylerin göç deneyimleri, sosyal sınıf, din, cinsiyet, eğitim geçmişi gibi birçok boyut tarafından şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarında hem dil çeşitliliğinin hem de kültürel çokluğun bir arada ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bir başka deyişle, çok dillilik, çokkültürlülüğün yalnızca bir parçası değil; kültürel etkileşimlerin sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmelidir. Eğitim bağlamında bu iki kavramın birlikte ele alınması, öğrencilerin küresel vatandaşlık, kültürlerarası iletişim ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

Dil Politikaları, Dil İdeolojileri ve Eğitimde Etkileri

Dil politikaları, bir devletin veya kurumun dilin kullanımına, öğrenimine ve öğretimine dair düzenleyici müdahalelerini ifade etmektedir (Shohamy, 2006). Bu politikalar, toplumda hangi dillerin prestijli, gerekli veya marjinal görüldüğünü belirleyerek eğitim alanını doğrudan şekillendirir. UNESCO (2018) çokdilliliği destekleyen dil politikalarının, öğrenenlerin bilişsel gelişimini, kültürel katılımını ve toplumsal uyumunu artırdığını vurgular. Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede dil politikaları, ulusal kimlik, ekonomik rekabetçilik ve uluslararasılaşma gibi makro hedeflere göre belirlenmektedir (Spolsky, 2004). Dil politikalarının eğitimdeki en önemli etkilerinden biri, hangi dillerin öğretileceği, hangi dillerde öğretim yapılacağı ve hangi dillerin okul ortamında görünür olacağı konularında kendini göstermektedir.

Dil ideolojileri, diller ve dil çeşitleri hakkında toplumda paylaşılan inanç ve değer sistemleridir (Woolard & Schieffelin, 1994). Bu ideolojiler kimi dilleri “güçlü”, “prestijli”, “ulusal”, “tehlikeli” veya “güvensiz” olarak etiketleyebilir ve bu etiketler eğitim pratiklerine doğrudan yansıdığı gözlemlenmektedir. Örneğin: İngilizcenin küresel bir dil yani “lingua franca” olarak yükselmesi, birçok ülkede İngilizce öğretimini öncelikli hale getirmiştir (Phillipson, 2009). Göçmen veya mülteci kökenli öğrencilerin anadillerinin çoğu zaman düşük prestijli görülmesi, bu dillerin okul ortamında görünmezleşmesine neden olabilmektedir (Cummins, 2000). Bazı ulusal bağlamlarda, tek-dilli ideolojiler hâlâ güçlüdür ve bu durum çokdilli eğitim modellerinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Ricento, 2015).

Dil ideolojileri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Özellikle yabancı dil öğretimi yapılan YDY'lerde, hangi kültürlerin ve hangi dil çeşitlerinin ders materyallerinde yer bulacağının, doğrudan bu ideolojiler tarafından şekillendirildiği bir gerçektir.

Dil politikaları ve dil ideolojilerinin çokkültürlü ve çokdilli sınıflardaki yansımalarının eğitimdeki en görünür etkileri aşağıdaki alanlarda ortaya çıkar:

Müfredat ve Öğretim Programları: Bazı dillerin daha prestijli görülmesi, ders içeriklerinin bu diller etrafında şekillenmesine neden olur. Bu durum kültürel tekleşmeyi (cultural homogenization) tetikleyebilir (Pennycook, 2017).

Anadili Kısıtlanan Öğrenciler: Göçmen veya mülteci öğrencilerin anadillerinin eğitim ortamında desteklenmemesi, kimlik gelişimlerini olumsuz etkileyebilir (Cummins, 2001).

Öğretmen Tutumları ve Sınıf İçi Etkileşim: Öğretmenlerin dil çeşitliliklerine ilişkin ideolojik yaklaşımları, öğrencilerin derse katılımını, kültürlerarası etkileşimi ve sınıf atmosferini doğrudan etkiler.

Yabancı Diller Yüksekokulları Bağlamı: YDY'lerde dil politikaları ve ideolojiler hangi kültürel içeriklerin sunulacağı, hangi dil çeşitlerinin (örneğin, dünya İngilizceleri) kabul edileceği, öğrencilerin dil kimliklerinin nasıl değerlendirileceği ve Uluslararası öğrencilerin dilsel entegrasyon süreçleri gibi konulara odaklanmaktadır. Bu açıdan, YDY'ler hem dil politikalarının uygulama alanı hem de dil ideolojilerinin yeniden üretildiği mekânlar olarak kritik bir role sahiptir.

Çokdillilik ve çokkültürlülük, çağdaş yükseköğretim kurumlarının ayrılmaz parçaları haline gelmiş ve dil politikaları ile dil ideolojileri bu iki kavram arasındaki ilişkiyi şekillendiren temel yapılar olarak öne çıkmaktadır. Dilin, kültürel kimlik ve toplumsal aidiyetle olan güçlü bağı göz önüne alındığında, kapsayıcı ve eleştirel dil politikalarına dayanan bir eğitim yaklaşımının geliştirilmesi, hem yerel hem de uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları için hayati önem taşımaktadır.

Karşılaşılan Sorunlar ve Zorluklar

Yabancı Diller Yüksekokullarında (YDY) çokdillilik ve çokkültürlülük perspektifinin kurumsal yapılara, programlara ve sınıf içi uygulamalara

tam olarak entegre edilememesi, çeşitli pedagojik ve kurumsal güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Aşağıda, bu bağlamda en sık karşılaşılan sorunlar beş ana başlık altında ele alınmıştır.

Tek Dilliliğe İndirgenmiş Yabancı Dil Öğretimi Anlayışı: Birçok YDY’de yabancı dil öğretimi hâlâ tek-dilli, yani hedef dile tamamen maruz bırakmaya dayalı (monolingual approach) geleneksel yaklaşımlarla yürütülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sahip olduğu çokdilli ve çokkültürlü kaynakları ders sürecine dahil etmeyi reddettiği için, sınıf içi etkileşimi ve öğrenme potansiyelini sınırlamaktadır (García & Wei, 2014). “Translanguaging” yani kod değişimi, çokdilli kaynak kullanımı gibi çağdaş dil eğitimi pratiklerinin göz ardı edilmesi, çokdilli öğrencilerin kimlik gelişimini ve akademik katılımını olumsuz etkileyebilir (Creese & Blackledge, 2010). Özellikle göçmen ve uluslararası öğrenciler, kendi dillerinin tamamen görünmez kılındığı bu ortamlarda dışlanmışlık hissi yaşayabilmektedir (Cummins, 2001). Böylece tek-dilli ideoloji, YDY’lerde çokkültürlü ve kapsayıcı pedagojinin uygulanmasının önündeki en önemli engellerden biri haline gelmektedir.

Programlarda Çeşitlilik Eksikliği: Dil eğitimi programlarının içerik ve amaç bakımından sınırlı bir kültürel perspektife dayanması, çokkültürlü bir yapının desteklenmesini zorlaştırmaktadır. Programlarda çoğu zaman kültürel konuların yüzeysel işlendiği, hedef kültürün tekil ve tekdüze biçimde sunulduğu, öğrenci çeşitliliğini yansıtan içeriklerin yetersiz olduğu görülmektedir (Byram, 1997; Risager, 2007). Örneğin, İngilizce programları çoğunlukla Anglo-Amerikan kültürünü merkeze alan materyallere dayanmakta; dünya İngilizceleri, göçmen deneyimleri, kültürlerarası çatışmalar veya çokkültürlü kimlikler gibi çağdaş temalar programlarda sınırlı yer bulmaktadır. Bu durum, öğrencilerin küreselleşen dünyaya uyum için gerekli kültürlerarası yeterlikleri edinmesini zorlaştırmaktadır (Deardorff, 2006).

Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan İletişim Sorunları: Çokkültürlü sınıflarda karşılaşılan en yaygın sorunlardan biri, kültürel normların, iletişim tarzlarının ve öğrenme alışkanlıklarının farklılık göstermesidir. Örneğin: Bazı kültürlerde öğretmene soru sormak saygısızlık olarak görülürken, diğerlerinde eleştirel sorgulama doğal bir akademik davranıştır. Bireycilik – toplulukçuluk gibi kültürel boyutlar, grup çalışmalarında çatışmalara yol açabilir (Hofstede, 2011). Dolaylı iletişim tarzı benimseyen öğrenciler, doğrudan konuşma biçimine alışkın sınıf

arkadaşları tarafından yanlış anlaşılabilir. Bu tür farklılıklar, özellikle hazırlık sınıflarında kültürlerarası gerilimlere, yanlış anlamalara, motivasyon kaybına ve sosyal izolasyona neden olabilmektedir (Spitzberg & Changnon, 2009). Eğitmcilerin kültürlerarası iletişim becerisinin eksik olması durumunda, bu sorunlar sınıf içinde çözülemeyip daha da derinleşebilmektedir.

Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri: YDY öğretim elemanları çoğunlukla dilbilgisi, okuma, dinleme ve yazma öğretimine güçlü biçimde hâkim olsalar da, kültürlerarası eğitsel yeterlik açısından desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır (Sercu, 2005). Özellikle çokkültürlü sınıf yönetimi, kültürlerarası çatışma çözme, dil-kimlik ilişkisini kapsayıcı biçimde ele alma, çokdilli kaynakları eğitsel araca dönüştürme, eleştirel kültür öğretimi yöntemleri gibi alanlarda eksiklikler görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının önemli bir kısmının mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik eğitime sahip olmadığı, uluslararası öğrencilerin kültürel profillerine aşina olmadığı ve kültürlerarası yeterlik ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmadığı görülmektedir (Deardorff, 2011). Bu durum, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de üniversiteye entegrasyon süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Kurumsal Destek ve Dil Politikalarının Sınırlılıkları: YDY'lerin çokkültürlü yapıyı destekleme kapasitesi, büyük ölçüde kurumsal politikalara ve yönetsel uygulamalara bağlıdır. Ancak birçok üniversitede kurumsal uluslararasılaşma stratejilerinin yeterince uygulanmadığı, dil politikalarının öğrenci çeşitliliğini hesaba katmadığı, Uluslararası öğrenciler için bütünsel destek mekanizmalarının sınırlı olduğu görülmektedir (Knight, 2015; Altbach & de Wit, 2020). Örneğin, bazı üniversitelerde Uluslararası öğrenciler için kültürel uyum programları sınırlıdır. Çokdilli rehberlik veya danışmanlık hizmetleri yoktur. Müfredatta kültürlerarası yetkinlik zorunlu bir bileşen olarak yer almamaktadır. Kurumsal düzeyde kapsayıcı dil politikaları geliştirilmediğinde, öğretim elemanları çaba gösterse bile çokkültürlülüğün sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesi zorlaşmaktadır.

Sonuç olarak, çokdillilik ve çokkültürlülük kavramlarına eğitsel ortamlarda gereken önemin verilmesi, yalnızca yabancı dil öğretimine yeni perspektifler kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda üniversitelerde kapsayıcı ve demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı

sağlar. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için tek-dilli ideolojilerin aşılması, programların çeşitlendirilmesi, öğretim elemanlarının kültürlerarası pedagojik yeterliklerinin artırılması ve kurumsal politikaların yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

İYİ UYGULAMALAR VE ÖRNEKLER

Dünyadan ve Türkiye’den Başarılı Uygulamalar

Çokdilli ve çokkültürlü eğitimin dünya genelinde yaygınlaşmasıyla birlikte, farklı bölgelerde uygulanan modeller eğitim politikalarının dönüşmesine katkı sağlamaktadır. Avrupa Birliği’nin CLIL (Content and Language Integrated Learning) yaklaşımı, hem dil öğrenimini hem de disiplinler arası içerik bilgisini eş zamanlı geliştirmesi bakımından örnek bir model olarak kabul edilmektedir. İspanya, İtalya ve Finlandiya gibi ülkeler CLIL’i ulusal eğitim programlarına entegre ederek öğrencilerin hem akademik başarı hem de kültürlerarası farkındalık düzeylerinde anlamlı artışlar elde etmişlerdir (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Kanada’daki “French Immersion” modeli ise iki dilliliğin bilişsel ve sosyal gelişime katkılarını uzunlamasına çalışmalarla ortaya koymuş olup, çokdilli eğitim için en etkili yapılardan biri olarak değerlendirilmektedir (Genesee, 2007).

Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın son yıllarda yürüttüğü Yabancı Dil Eğitiminde Reform Çalışmaları, iki dilli pilot uygulamalar ve erken yaşta yabancı dil öğretimini destekleyen modellerle dikkat çekmektedir. Yükseköğretimde ise bazı üniversitelerde uygulanan uluslararasılaşma stratejileri, farklı akademik geçmişlere sahip öğrencilerin aynı ortamda çokkültürlü öğrenme deneyimi yaşamasını sağlamaktadır. İstanbul, Ankara ve İzmir’deki devlet ve vakıf üniversitelerinde yürütülen uluslararası karma sınıf uygulamaları, kültürlerarası etkileşim ve pratik dil kullanımını artıran başarılı örnekler arasında yer almaktadır (Özdemir & Korkut, 2021).

Çokdilli / Çokkültürlü Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar

Son yıllarda çokdilli eğitim yaklaşımları, öğrencilerin mevcut tüm dil repertuarlarını öğrenme sürecine katmayı amaçlayan dillerarası geçişsel kullanım (translanguaging) pedagojisine doğru evrilmektedir. García ve Li Wei (2014), dillerarası geçişsel kullanımın (translanguaging) öğrencilerin bilişsel süreçlerini desteklediğini, kimlik gelişimini güçlendirdiğini ve sınıf içi iletişimi demokratikleştirdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, diller

arası keskin sınırları kaldırarak öğrencilerin tüm dilsel kaynaklarını aynı bağlamda kullanmasına olanak tanımaktadır.

Ayrıca etnometodolojik ve sosyokültürel perspektifler, sınıf içi çokkültürlü etkileşimlerin yalnızca dilsel değil aynı zamanda toplumsal pratiklerin de bir yansıması olduğunu vurgular. Bu nedenle, kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik ders tasarımları (örneğin kültürel senaryolar, rol canlandırma, gerçek vaka analizleri) çokkültürlü sınıflarda etkili sonuçlar sunmaktadır.

Teknoloji ve Dijitalleşme Destekli Çözümler

Dijitalleşme, çokdilli ve çokkültürlü eğitimi dönüştüren en önemli faktörlerden biridir. Dil öğrenme platformları (Duolingo, Busuu, Babbel,vb.), öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi elde etmesini sağlarken; Sanal Değişim Programları (Virtual Exchange) kültürlerarası iletişimi coğrafi sınırlardan bağımsız hale getirmiştir. Öğrencilerin uluslararası gruplarla ortak proje yürüttüğü Erasmus+ Virtual Exchange gibi programlar hem dil yeterliklerinde hem de kültürlerarası duyarlılıklarında belirgin artış sağlamaktadır (Helm, 2016). Türkiye’de üniversitelerde yabancı dil öğretiminde giderek yaygınlaşan dijital dil portfolyoları, öğrencilerin farklı dillerdeki üretimlerini takip etmelerine, öz-değerlendirme yapmalarına ve kültürel farkındalık gelişimlerini kaydetmelerine imkân sunmaktadır. Ayrıca yapay zekâ destekli araçlar (otomatik konuşma tanıma, çeviri uygulamaları, yapay zekâ yazma asistanları) çokdilli öğrenmeyi destekleyen yenilikçi çözümler olarak öne çıkmaktadır. Yapay zekâ araçları, öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede uyarlanabilir geribildirim sunmalarıyla pedagojik açıdan önemli bir potansiyel taşımaktadır (Zou, Huang & Xie, 2021). Bir başka deyişle, tüm dil becerilerinin öğretiminde ve değerlendirilmesinde yapay zeka araçlarının giderek artarak ve fakat daha dikkatli bir şekilde kullanılacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Politika Önerileri ve Gelecek Perspektifi

Çokdilli ve çokkültürlü öğrenme ortamlarının etkin bir şekilde faaliyete geçirilmesi ve tüm eğitim programlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması noktasında farklı düzeylerde öneriler sunmak yerinde olacaktır.

Kurumsal Düzeyde Öneriler: Yükseköğretim kurumlarının çokdilli ve çokkültürlü bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öncelikli olarak

müfredatların çeşitlendirilmesi, öğretim yöntemlerinin çoğulcu öğrenme prensiplerine göre yeniden düzenlenmesi ve öğretim elemanlarının pedagojik yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Üniversitelerin dil programlarında CLIL temelli ders tasarımlarına, kültürlerarası yetkinliğe odaklanan modüllere ve dillerarası geçişsel kullanım (translanguaging) uygulamalarına yer verilmesi hem dil yeterliklerinin hem de kültürlerarası farkındalığın artırılmasına katkı sunacaktır.

García & Li Wei (2014) translanguaging'in öğrencilerin tüm dil repertuarlarını kullanmalarına imkân tanıyarak öğrenme sürecini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca Byram (2008), kültürlerarası iletişim becerilerinin dil öğretiminde ayrı bir hedef olarak kurumlaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Kurumların düzenli hizmet içi eğitim programları geliştirmeleri, çokkültürlü sınıflarda öğretim elemanlarının pedagojik farkındalıklarını artırmak açısından oldukça önemlidir.

Ulusal Düzeyde Öneriler: Ulusal ölçekte çokdilli eğitim politikalarının geliştirilmesi, yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet gücünü artıran bir unsur hâline gelmiştir. Avrupa Birliği'nin Dilsel Çeşitlilik Çerçevesi ve Avrupa Dil Portfolyosu gibi politika araçları, ülkelerin çokdilli bireyler yetiştirmeye yönelik stratejik planlama yapmalarına öncülük etmiştir (Council of Europe, 2020). Türkiye'de ise yükseköğretim kurumlarının yabancı dil öğretimi politikalarının ulusal düzeyde daha güçlü bir şekilde koordinasyonuna ihtiyaç vardır. Bu bağlamda:

- Üniversiteler arasında standartlaştırılmış dil öğretimi yeterlik çerçeveleri oluşturulması,
- Yabancı dil programlarında program çeşitliliğinin artırılması,
- Ulusal düzeyde öğretim elemanı yetiştirme stratejisinin çokdillilik perspektifiyle yeniden düzenlenmesi

önemli adımlar olarak görülmektedir. Özellikle MEB ve YÖK'ün dil politikalarını eşgüdümlü biçimde yürütmesi, yabancı dil eğitimindeki yapısal sorunların azaltılmasına katkı sağlayacaktır (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005).

Küresel Bağlamda Öngörüler: Küreselleşme ve dijitalleşme, yükseköğretimde çokkültürlü ve çokdilli hareketlilik modellerini derinden dönüştürmektedir. Öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin artması, üniversitelerin uluslararası işbirliklerini genişletmesi ve sanal öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, gelecekte çokdilliliği zorunlu bir yapı hâline

getirmektedir. UNESCO (2021), kültürel ve dilsel çeşitliliğin sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşeni olduğunu ve eğitim sistemlerinin bu çeşitliliği destekleyecek şekilde dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra Sanal Değişim Programları, uluslararası ortak dersler, küresel dijital kampüsler gibi yenilikçi modeller, fiziksel mobilitenin yerini tamamlayıcı biçimde alan yeni iş birliği paradigmaları sunmaktadır. Helm (2016), sanal değişim modellerinin kültürlerarası iletişim becerilerini yüz yüze değişim programları kadar etkili şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Önümüzdeki yıllarda yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş dil öğrenme sistemlerinin ve çokdilli dijital platformların daha da yaygınlaşacağı öngörülmektedir (Zou, Huang & Xie, 2021). Bu gelişmeler, ülkeler arası akademik işbirliklerinin daha dinamik, kapsayıcı ve erişilebilir bir yapıya kavuşmasını sağlayacaktır.

SONUÇ

Bu bölümde sunulan kuramsal tartışmalar ve alanyazın incelemeleri, çokdillilik ve çokkültürlülük bağlamında Yabancı Diller Yüksekokullarının (YDY) günümüz yükseköğretim ekosisteminde stratejik bir role sahip olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bulgular, küreselleşme, dijitalleşme, uluslararasılaşma ve göç hareketlerinin hem öğrenci profillerini hem de üniversitelerin akademik ve pedagojik sorumluluklarını kökten dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu dönüşüm, dil eğitiminin yalnızca dilsel yeterlik kazandırma işleviyle sınırlı olmadığını; kültürlerarası etkileşimi, toplumsal kapsayıcılığı, kimlik gelişimini ve çokdilli iletişim becerilerini destekleyen çok boyutlu bir yapıya evrildiğini kanıtlamaktadır.

Çalışma kapsamında ele alınan teorik çerçeveler—çokkültürlülük teorileri (Kymlicka, Banks), kültürlerarası iletişim modelleri (Bennett, Byram), dillerarası geçişsel kullanım (translanguaging) ve sosyokültürel yaklaşımlar—YDY’lerdeki dil öğretiminin kültürel, toplumsal ve pedagojik boyutlarını görünür kılmıştır. Bu çerçeve, YDY’lerin yalnızca dil öğreten kurumlar değil; öğrencilerin kültürlerarası farkındalık kazandığı, sosyal sermaye geliştirdiği, farklı kimliklerle etkileşim kurarak akademik ve toplumsal aidiyet hissi oluşturduğu kritik birimlere dönüştüğünü göstermektedir.

Bununla birlikte tek dilliliğe dayalı pedagojilerin, program çeşitliliği eksikliğinin, öğretim elemanlarının sınırlı çokkültürlü pedagoji

deneyimlerinin ve kurumsal politikaların yetersizliğinin önemli engeller oluşturduğu da ortaya konulmuştur.

Çokdillilik ve çokkültürlülük perspektifinden YDY'lerin geleceği yükseköğretimin uluslararasılaşma hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Artan uluslararası öğrenci hareketliliği, Türkiye'nin bölgesel yükseköğretim merkezi olma hedefi, dijital eğitim ortamlarının çeşitlenmesi ve küresel iletişim pratiklerinin değişmesi, YDY'leri daha görünür ve kritik bir konuma taşımaktadır.

Gelecekte YDY'lerin kültürlerarası iletişim becerilerini içeren bütüncül müfredatlara, dijital çokkültürlü öğrenme çözümlerine, kapsayıcı kurumsal politikalara, uluslararası iş birliklerine ve sanal değişim programlarına daha yoğun bir şekilde entegre olması beklenmektedir. Bu dönüşüm, YDY'leri üniversitenin kültürel ve akademik çeşitliliğinin kalbi hâline getirecektir.

Çokdillilik ve çokkültürlülük bakış açısını benimseyen eğitim ortamları, yükseköğretimde kapsayıcı eğitim anlayışını zorunlu kılarak eğitimde kapsayıcılık ve çeşitlilik vurgusu yapmaktadırlar. Öğrencilerin dilsel ve kültürel çeşitliliğinin pedagojik açıdan bir dezavantaj değil; öğrenme için bir kaynak ve zenginlik olduğu fikri, çağdaş dil eğitiminin temel ilkesi hâline gelmiştir.

Bu çerçevede YDY'ler, yalnızca dilsel destek sağlayan değil; öğrencilerin kültürel aidiyet, sosyal uyum, kimlik gelişimi ve çoklu perspektif kazanımını destekleyen kapsayıcı öğrenme toplulukları oluşturmakla yükümlüdür. Bu da öğretim elemanlarından yöneticilere, kurumsal politikalardan müfredat tasarımlarına kadar çok katmanlı bir dönüşüm gerektirmektedir.

Çalışmada kullanılan kuramsal temeller YDY'lerin mevcut durumunu ve gelecekteki yönelimlerini anlamada kritik bir referans sunmaktadır. Kymlicka'nın liberal çokkültürlülük teorisi, kültürel grupların tanınmasını ve desteklenmesini vurgularken, Banks'ın çokkültürlü eğitim yaklaşımı, eğitimin demokratikleşmesi ve farklılıkların kapsanmasını ön plana çıkarmaktadır. Bennett'in kültürlerarası duyarlılık modeli, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik gelişimsel süreçlerini açıklamaktadır. Byram'ın kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeli, dil öğrenimini kültürlerarası etkileşim becerisiyle bütünleştirerek YDY'ler için güçlü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Sosyokültürel ve kimlik teorileri, çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin kimliklerinin nasıl müzakere edildiğini

anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu kuramsal temel, YDY'lerin çokdilli ve çokkültürlü bağlamda üstlenmesi gereken işlevlerin yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve kimliksel olduğunu da ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Yabancı Diller Yüksekokulları çokdillilik ve çokkültürlülük ekseninde yeniden düşünülmesi gereken, dönüşüm potansiyeli yüksek ve yükseköğretimin uluslararasılaşma kapasitesini doğrudan etkileyen kritik kurumsal birimlerdir. Daha kapsayıcı, daha yenilikçi, daha kültürlerarası duyarlı ve daha esnek bir yaklaşım, hem Türkiye'nin yükseköğretimde küresel rekabet gücünü artıracak hem de YDY'leri geleceğin çokdilli toplumlarına liderlik edecek kurumlar hâline getirecektir.

Kaynaklar

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305.
- Androutsopoulos, J. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 185–205.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Intercultural Press*.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, 1–26.
- British Council & TEPAV. (2015). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. British Council.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. *Multilingual Matters*.
- Caner, M. (2020). The impact of COVID-19 on English language teaching in higher education in Turkey. *ELT Research Journal*, 9(2), 179–194.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. *Language Awareness*, 26(3), 193–206.
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crea, T. (2016). Refugee higher education. *International Journal of Educational Development*, 46, 43–52.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- De Houwer, A. (2020). *Bilingual development in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Wit, H., et al. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. In A. Kirkpatrick (Ed.), *World Englishes* (pp. 138–148). Routledge.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education. *Urban Education*, 51(2), 254–287.
- Emin, M. N. (2016). Syrian refugees and higher education in Turkey. *SETA Analysis*, 187.
- Erdoğan, M. (2020). *Suriyeliler Barometresi*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Extra, G., & Gorter, D. (Eds.). (2008). *Multilingual Europe: Facts and policies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Springer.

- Genesee, F. (2007). *Second language acquisition in bilingual contexts*. Cambridge University Press.
- Gurin, P., et al. (2002). Diversity and higher education. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.
- Held, D., & McGrew, A. (2007). *Globalization theory: Approaches and controversies*. Polity Press.
- Helm, F. (2016). The practices and challenges of telecollaboration in higher education. *Language Learning & Technology*, 20(2), 182–193.
- Helm, F. (2018). Virtual exchange and intercultural learning. *Language Learning & Technology*, 22(1).
- Helm, F., & Beaven, T. (2020). *Interculturality in language education*. Springer.
- Hurtado, S., et al. (2012). Diverse learning environments. In *Higher Education Handbook of Theory and Research*.
- Kırkgöz, Y. (2009). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 40(2), 216–228.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354–367.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley.
- Marginson, S. (2016). The global higher education landscape. *Oxford Review of Education*, 42(1), 1–16.
- OECD. (2023). *Education at a Glance*. OECD Publishing.
- Özdemir, E., & Korkut, U. (2021). Uluslararasılaşma bağlamında çokdilli üniversite sınıfları: Öğrenci deneyimleri üzerine bir inceleme. *Journal of Higher Education Studies*, 11(2), 45–62.
- Özoğlu, M., Gür, B., & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 40, 106–116.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Ricento, T. (2015). *Language policy and political economy*. Oxford University Press.
- Ryan, J., & Slethaug, G. (2010). *Intercultural Pedagogy for International Students*. Springer.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2021). *Futures of Education: Learning to become*. UNESCO Publishing.
- UNHCR (2022). *Refugee Education Report*.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Woolard, K., & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82.
- YÖK (2023). *Uluslararası Öğrenci İstatistikleri*.
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital tools for language learning during the COVID-19 pandemic. *Educational Technology & Society*, 24(2), 1–12.

YÜKSEKÖĞRETİMDE MESLEKİ İNGİLİZCE DERSLERİNE YÖNELİK DURUM ANALİZİ: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Selda ÖZER*

GİRİŞ

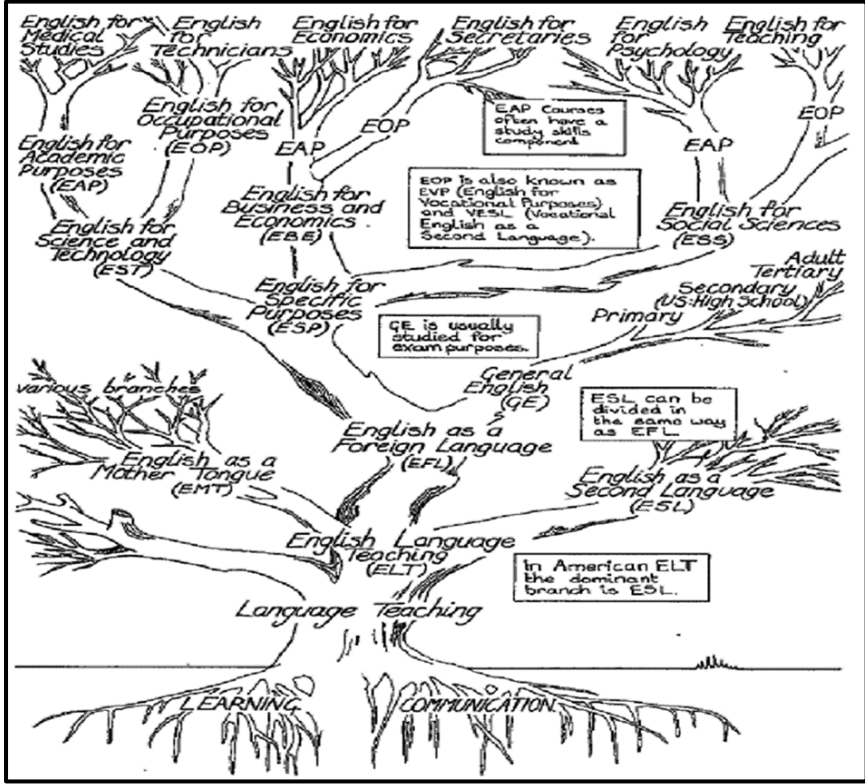
Özel amaçlı İngilizce (English for Specific Purposes-ESP), İngiliz dili eğitimi (English Language Teaching-ELT) alanında, hem kuramsal hem de uygulamalı olarak öne çıkan önemli bir çalışma ve uygulama alanıdır. Genel İngilizce derslerinin öğrencilere genel iletişim yeterliliği kazandırma hedefinin aksine, özel amaçlı İngilizce dersleri mühendislik, hukuk, işletme, turizm ve tıp gibi belirli disiplinlere yönelik, alan odaklı dil becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle, akademik ve mesleki bağlamlarda hedefe yönelik İngilizce yeterliliğine olan talebin artması, günümüzde özel amaçlı İngilizcenin stratejik bir öneme sahip olmasına yol açmıştır. Strevens (1988), özel amaçlı İngilizcenin temel özelliklerini mutlak ve değişken olmak üzere iki farklı kategoride sınıflandırmıştır. Burada mutlak özellikler özel amaçlı İngilizcenin sahip olması gereken özellikler iken değişken özellikler özel amaçlı İngilizcenin taşıyabileceği ancak zorunlu olmayan özelliklerdir. Strevens (1988)'a göre özel amaçlı İngilizcenin mutlak özellikleri (a) öğrencilerin belirli ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanması, (b) içeriğin temalar ve konular açısından belirli disiplinler, meslekler veya durumlarla ilişkili olması, (c) bu durumlara uygun dil kullanımı ve söylem çözümlemesi üzerine odaklanması ve (d) genel İngilizceden farklı olmasıdır. Özel amaçlı İngilizcenin değişken özellikleri ise (a) öğretilecek dil becerileri açısından sınırlı olması (yalnızca okuma becerisine odaklanması gibi) ve (b) önceden belirlenmiş herhangi bir öğretim yöntemi ile sunulmak zorunda olmamasıdır.

Bu özellikler, özel amaçlı İngilizcenin genel İngilizceden ayrılan yönlerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, odak noktası, belirli bir disiplin, meslek veya duruma özgü olan “özel İngilizce”dir. Bu açıdan

* Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir, sozer@nevsehir.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-2648-9150

değerlendirildiğinde, özel amaçlı İngilizce derslerinin ilgili disiplin veya mesleğe uygun sözdizimi, kelime bilgisi, söylem ve anlambilim gibi dil unsurlarına odaklanması zorunlu hale gelmektedir. Dudley-Evans ve St. John (1998), Strevens (1988)'ın sınıflandırmasını geliştirmiştir. Dudley-Evans ve St. John (1998)'a göre özel amaçlı İngilizcenin mutlak özellikleri (a) öğrencilerin belirli ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanması, (b) ilgili disiplinin temel yöntem ve etkinliklerinden yararlanması ve (c) ilgili durumlara uygun dil, beceri, söylem ve türler üzerine odaklanmasıdır. Dudley-Evans ve St. John (1998)'a göre özel amaçlı İngilizcenin değişken özellikleri (a) belirli disiplinler için tasarlanmış olması, (b) belirli öğretim bağlamlarında genel İngilizceden farklı yöntemler kullanılması, (c) genellikle yükseköğretim kurumlarında veya mesleki ortamlarda yetişkinler için tasarlanması ancak ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için de uygulanabilmesi, (d) dil seviyesi orta veya ileri düzeydeki öğrenciler için hazırlanması ve (e) öğrencilerin temel düzeyde dil bilgisine sahip olduklarını varsayması ancak başlangıç seviyesindeki öğrencilerle de uygulanabilmesidir.

Kuramsal çerçevede Strevens (1988) ile Dudley-Evans ve St. John (1998) tarafından ortaya konan özel amaçlı İngilizcenin temel özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi adına, alanyazında kabul görmüş sınıflandırma modellerine değinmek önemlidir. Bu bağlamda, İngilizce öğretiminin genel yapısını ve özel amaçlı İngilizcenin bu yapı içindeki yerini görsel olarak açıklayan bazı şematik modellere başvurulmaktadır. Hutchinson ve Waters (1987)'ın geliştirdiği “İngilizce Öğretimi Ağacı (Tree of ELT)” bu modellerden biridir. Bu model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. “İngilizce Öğretimi Ağacı (Tree of ELT)”, Hutchinson ve Waters (1987: 17).

Hutchinson ve Waters (1987)’in oluşturduğu İngilizce öğretimi ağacını incelediğimizde, İngilizce öğretiminde oldukça yaygın bir şekilde kullanılan sınıflamalar görülmektedir. İngilizce öğretimi ağacı alt kısımdan yani köklerden yukarıya yani dallara doğru ilerlemektedir. Öğrenme (learning) ve iletişim (communication) ağacın hayatta kalmasına yardımcı olacak ve onu besleyecek kökleri oluştururken dil öğretimi (language teaching) ve İngilizce öğretimi (English language teaching) temel gövdeyi oluşturmaktadır. Yukarıya doğru ilerledikçe, İngilizce öğretiminin (ELT) ana dil olarak İngilizce (EMT), yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ve ikinci dil olarak İngilizce (ESL) olmak üzere üç ana dala ayrıldığı görülmektedir. Bu arada Amerikan eğitim sistemi içerisinde hakim olan İngilizce öğretimi (ELT) dalının ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğretimi olduğu da özellikle belirtilmiştir.

Ağaçta yukarı doğru hareket ettikçe, yabancı dil olarak İngilizcenin (EFL) genel İngilizce (GE) ve özel amaçlı İngilizce (ESP) olmak üzere iki dala daha ayrıldığı görülmektedir. İkinci dil olarak İngilizcenin (ESL) de,

tıpkı yabancı dil olarak İngilizce (EFL) gibi sınıflandırılabilceğı ve genel İngilizcenin (GE) çoğunlukla sınav odaklı amaçlarla öğrenildiğı ayrıca belirtilmiştir. Bir sonraki seviyede özel amaçlı İngilizce (ESP) derslerinin öğrencilerin uzmanlık alanına göre ayrıldığı anlaşılmaktadır. İngilizce öğretimi ağacının özel amaçlı İngilizce (ESP) dalının bilim ve teknoloji İngilizcesi (EST), işletme ve ekonomi İngilizcesi (EBE) ve sosyal bilimler İngilizcesi (ESS) olmak üzere üç büyük dala ayrıldığı görülmektedir. Bu seviyenin hemen üzerindeki dallar, özel amaçlı İngilizcenin (ESP) öğrencilerin ihtiyacına göre akademik amaçlı İngilizce (EAP) veya mesleki/mesleki amaçlı İngilizce (EOP, EVP) olarak farklılaşabileceğini göstermektedir. Ağacın en üst dalları, tıp İngilizcesi/medikal İngilizce, teknisyenler için İngilizce, ekonomi İngilizcesi, sekreterler için İngilizce, psikoloji İngilizcesi ve öğretmenler için İngilizce gibi farklı özel amaçlı İngilizce (ESP) öğretimi alanlarını göstermektedir. Bu ağaç benzetmesi, görselleştirme vasıtasıyla özel amaçlı İngilizcenin ve mesleki İngilizcenin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Hutchinson ve Waters (1987)'a göre, özel amaçlı İngilizce, “öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki belirli ve belirgin ihtiyaçlarına dayanan bir dil öğretimi yaklaşımıdır”. Bu tanım, özel amaçlı İngilizce öğretiminin iki temel özelliğini vurgulamaktadır. Bunlardan ilki özel amaçlı İngilizcenin amacı ve diğeri de öğrencilerin ihtiyaçlarıdır. Özel amaçlı İngilizce ihtiyaç odaklı ve bağlama bağımlıdır. Bu açıdan, öğrencilerin belirli bağlamlardaki dilsel, iletişimsel ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmaktadır.

Özel amaçlı İngilizce, Hutchinson ve Waters (1987)'a göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir “yaklaşım” iken Dudley-Evans ve St. John (1998)'a göre bir “düşünme biçimi”dir. Day ve Krzanowski (2011)'ye göre ise belirli bir amaca yönelik olarak ve belirli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu özel becerilerin ve dilin öğretilmesini kapsamaktadır. Özel amaçlı İngilizcedeki “amaç” kelimesi her zaman mesleki bir amacı ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin gelecekteki mesleki kariyerlerinde ihtiyaç duyacakları beceri setini kapsamaktadır. Özel amaçlı İngilizce, çok geniş bir öğrenci kitlesine hitap eden genel İngilizceden farklıdır. Aynı zamanda iş İngilizcesinden (Business English) de farklıdır, ancak bu iki alan arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Örneğin bir avukat ile bir pazarlama yöneticisi, ortak mesleki becerilere odaklanan bir İş İngilizcesi dersinden fayda sağlayabilirler. Çünkü bu derslerin içeriğinde e-posta yazmak veya bir toplantıya katılmak gibi iş ortamlarında

gerekli daha genel beceriler yer almaktadır. Ancak, bir avukatın hukuk İngilizcesinden, bir pazarlama yöneticisinin ise pazarlama İngilizcesinden oluşan derslerden daha fazla yarar sağlaması doğaldır. Nitekim bu durum, özel amaçlı İngilizcenin temel amacının yalnızca bağlama özgü dil öğretimi değil, aynı zamanda mesleki ve akademik yaşamdaki somut dil ihtiyaçlarına yanıt vermek olduğunu ortaya koymaktadır.

Kuramsal temeller dikkate alındığında, özel amaçlı İngilizcenin farklı disiplinlerde ve bağlamlarda kullanılabilen esnek bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle yükseköğretimde, öğrencilerin akademik ve mesleki ihtiyaçlarının karşılanması açısından özel amaçlı İngilizce öğretimi giderek daha büyük bir önem kazanmaktadır. Türkiye’de üniversiteler, farklı fakülte ve meslek yüksekokulları bünyesindeki programların gereksinimlerine uygun olarak mesleki İngilizce dersleri sunmaktadır. Bu derslerde odak noktası, genel dil bilgisinden ziyade, çoğunlukla öğrencilerin mesleki bağlamda kullanacakları sözcük dağarcığı, yazılı ve sözlü iletişim becerileri ile alana özgü metin türleri olmaktadır. Bu açıdan, mesleki İngilizce derslerinde özgün materyallerin kullanımı önemlidir. Özgün materyaller, dil öğretimi amacıyla değil, gerçek yaşamda kullanım için hazırlanmış metinler, görseller, belgeler veya ses kayıtlarıdır. Tıbbi grafikler ve hasta geçmişi formları, mühendislik projelerine ait raporlar ve kılavuzlar, iş yazışmaları, sözleşmeler, e-posta iletileri, gazete makaleleri, mesleki web siteleri ve röportajlar bu materyallere örnek olarak gösterilebilir. Bunlar öğrencilerin kendi mesleki alanlarında karşılaşabilecekleri dil yapıları, kelime dağarcığı, üslup ve kültürel unsurlarla doğrudan temas kurmalarını sağlayarak onları gerçek yaşamda kuracakları sözlü ve yazılı iletişime hazırlamada etkili materyallerdir. Diğer bir deyişle, özgün materyaller, mesleki İngilizce derslerinde öğrenme sürecine gerçek yaşamla bağlantı kurma, mesleki terminolojiye hâkim olma ve kültürel farkındalık geliştirme gibi çok boyutlu katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte, içeriğin karmaşıklığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü ve öğretmenlerin bu materyalleri pedagojik amaçlarla etkin biçimde kullanma yeterliliklerinin sınırlılığı gibi bazı zorluklar da söz konusudur. Ancak bu zorluklar, özenli materyal seçimi, dikkatli planlama ve uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasıyla aşılabılır. Derslerde etkili bir biçimde kullanıldığında, özgün materyaller mesleki İngilizce öğretimini daha işlevsel ve anlamlı hâle getirerek öğrencilerin mesleki bağlamlarda başarılı

bir şekilde sözlü ve yazılı iletişim kurma yeterliklerini geliştirmektedir (Azamatovna, 2025).

Mesleki İngilizce dersleri, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de mesleki yeterliliklerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesini günümüz eğitiminin öncelikli hedeflerinden biri hâline getirmiştir. Feng (2024), mesleki İngilizce derslerinde yaratıcı düşünmenin etkili biçimde geliştirilebilmesi için aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

- Eğitim programları, yenilikçi bir yaklaşımla tasarlanmalı, bu tasarım gerçek yaşamla ve mesleki ihtiyaçlarla doğrudan bağlantılı olmalı ve öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları ve zengin kaynaklar sunmalıdır.
- Öğretim sürecinde öğrenci merkezli ve etkileşim temelli çeşitli yöntemler benimsenerek öğrencilerin derse olan ilgisi artırılmalı ve yaratıcı düşünme becerileri teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin hem öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin hem de gelişim potansiyellerinin bütüncül bir biçimde değerlendirilebilmesi için değerlendirme sistemleri, çeşitli ve kapsamlı yaklaşımlar içerecek şekilde yapılandırılmalıdır.
- Öğretmenler, yenilikçi öğretim anlayışlarını benimsemeleri, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinde yetkinleşmeleri ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik uygulamaları etkili biçimde kullanma konusunda mesleki gelişim yoluyla desteklenmelidir.

Alanyazın incelendiğinde, hem Türkiye’de hem de uluslararası bağlamda öğrencilerin duyuşsal özellikleri, çeşitli öğretim stratejileri, materyal kullanımı ve teknolojik yeniliklerin mesleki İngilizce derslerine yansımalarını ortaya koyan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Önlisans öğrencilerinin mesleki İngilizce dersine yönelik tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlere göre incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin genel olarak mesleki İngilizce dersine karşı olumlu tutumlara sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin tutumları yaşadıkları yer, mezun oldukları lise türü, anne ve babalarının eğitim düzeyi ile yurt dışı deneyimi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın, kız öğrencilerin erkek öğrencilere ve yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olanlara göre mesleki İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum

sergiledikleri ve turist rehberliği öğrencilerinin en yüksek tutum puanına sahip oldukları görülmüştür (Özer ve Yılmaz, 2016).

Turizm fakültesi öğrencilerinin mesleki İngilizce dersine yönelik tutum, motivasyon ve kaygı düzeylerinin incelendiği başka bir çalışmada, öğrencilerin mesleki İngilizce dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin “orta üstü” seviyede, kaygı düzeylerinin ise “orta” seviyede olduğu belirlenmiştir (Özer, 2019). Başka bir çalışmada, turizm fakültesi öğrencilerinin mesleki İngilizce dersindeki başarılarının yordayıcısı olarak tutum ve motivasyonun etkisinde kaygının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, tutum ile motivasyon, tutum ile başarı ve motivasyon ile başarı arasında pozitif ve kaygı ile tutum, kaygı ile motivasyon ve kaygı ile başarı arasında negatif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bulgular, tutum ve motivasyonun başarıyı pozitif yönde, tutum ve motivasyonun kaygıyı negatif yönde ve kaygının başarıyı negatif yönde yordadığını göstermiştir. Kaygının hem tutumun başarı üzerindeki etkisinde hem de motivasyonun başarı üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Genel olarak, öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak için tutum ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi ve kaygı düzeylerinin mümkün olduğunca azaltılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur (Özer, 2020a).

Mesleki İngilizce dersini alan turizm fakültesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenme çabası düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, öğrencilerin genel çaba düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel çaba düzeylerinde cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Mesleki İngilizce öğrenmek için turist rehberliği öğrencilerinin diğer öğrencilere göre ve başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başarı düzeyi düşük öğrencilere göre daha fazla çaba sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Özer, 2020b). Çin’deki mesleki eğitim kurumlarında yapılan bir çalışmada, mesleki İngilizce derslerinde düşük başarı gösteren öğrencilerin psikolojik özellikleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, dikkat çekici etkinliklerle öğrenme ilgisinin artırılmasının ve bireysel farklılıklara duyarlı kademeli öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öğrenci başarısını artırmada önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin özgüvenini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması da önerilen diğer stratejiler arasında yer almaktadır. Bu psikolojik özelliklerin anlaşılması ve bunlara yönelik

müdahale stratejilerinin geliştirilmesi sayesinde, eğitimcilerin daha destekleyici ve etkili öğrenme ortamları oluşturabileceği ve böylece düşük başarı gösteren öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile birlikte genel iyi oluşlarının da artırılabilceği ifade edilmiştir (Lin, 2025).

Bir araştırmada, turizm programlarında mesleki İngilizce dersini almış ve almamış öğrenciler ile dersi yürüten İngilizce öğretim elemanlarının bu derse ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, tüm katılımcıların ders içeriğinin mesleki yaşantıya doğrudan katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği konusunda görüş birliğinde olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, konuşma ve diyalog temelli etkinliklere öncelik verilmesi, kelime dağarcığını geliştiren içeriklerin kullanılması, öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun materyallerin tercih edilmesi ve sınırlı düzeyde dilbilgisine yer verilmesi önerilmektedir. Katılımcı görüşlerine göre, derslerde işlenmesi gereken temel konular arasında günlük konuşmalar, ön büro işlemleri, rezervasyon ve telefon görüşmeleri, müşteri ile iletişim, yiyecek-içecek hizmetleri ile kat hizmetlerine ilişkin mesleki diyaloglar ve okuma parçaları öne çıkmıştır (Özer ve Yılmaz, 2017). Turizm fakültesi öğrencilerinin mesleki İngilizce dersine yönelik beklentilerinin nitel araştırma yöntemi kullanılarak belirlendiği bir çalışmada, beklentilerin “hedefler”, “içerik”, “öğretme-öğrenme süreci” ve “ölçme-değerlendirme” olmak üzere dört ana tema etrafında toplandığı tespit edilmiştir (Özer, 2018).

Başka bir çalışmada, turizm fakültesi öğrencilerinin mesleki İngilizce dersine yönelik beklentileri belirlenmiş ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, boylamsal bir çalışma olarak tasarlanmış ve nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Mesleki İngilizce dersine yönelik beklentilere ilişkin veriler öğrenciler dersi almadan önce, bu beklentilerin karşılanma düzeylerine ilişkin veriler ise aynı öğrenciler dört dönem boyunca mesleki İngilizce derslerini aldıktan sonra toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin mesleki İngilizce dersine yönelik beklentilerinin “orta” seviyede ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin “yüksek” seviyede olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin mesleki İngilizce dersine yönelik beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri arasında karşılanma düzeyleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (Özer, 2021).

Pazarlama programında verilen mesleki İngilizce dersinde uygulanan dizgeli eğitim yönteminin öğrenci erişimine etkisinin incelendiği ve ön test-

son test kontrol gruplu yarı-deneyssel desenin kullanıldığı bir çalışmada, dizgeli eğitim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Özer, 2017). Bir başka araştırmada, turizm ve otel işletmeciliği programında öğrenim gören öğrencilerle, düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin erişti düzeyleri, mesleki İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisi ön test-son test kontrol gruplu yarı deneyssel desen kullanılarak incelenmiştir. Düşünme stillerinin işlev, düzey ve kapsam boyutları temel alınmış ve öğretimde farklılaştırma sürece yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Sürecin farklılaştırılmasında anlatımsal, temel ve deneyimsel giriş noktaları, öğrenme merkezleri, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, istasyon uygulamaları ve öğrenme sözleşmeleri gibi stratejilerden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin erişti ve kalıcılık puanları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunurken her iki grup arasında mesleki İngilizce dersine yönelik tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Özer ve Yılmaz, 2018a).

Mesleki İngilizce derslerinde, turizm ve otel işletmeciliği programında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stillerine göre tasarlanmış farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bir araştırma, söz konusu etkinliklerin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğini ve bu etkinliklerin derse olan ilgi ve katılımı artırdığını ortaya koymuştur. Öğrenciler, uygulanan etkinliklerin önceki deneyimlerine göre yabancı dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve dersi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, dersten keyif aldıklarını, kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini, özgüven ve motivasyonlarının arttığını, derse aktif katılım gösterdiklerini ve öğrenmeye yönelik olumlu duygular geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonunda, düşünme stillerine göre tasarlanmış farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin mesleki İngilizce dersinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır (Özer ve Yılmaz, 2018b).

Başka bir çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneyssel desen kullanılarak mesleki İngilizce dersinde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin turizm işletmeciliği programında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Deney grubunda dersler, şiir yazma, kavram haritaları oluşturma,

benzetim, rol yapma, e-posta yazma, senaryo yazma ve drama gibi aktif öğrenme teknikleriyle yürütülürken; kontrol grubunda geleneksel anlatım yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin mesleki İngilizce dersinin öğrenme çıktılarının kazanımında ve öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde yüksek etki büyüklüğü ile daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Özer, 2020c).

Çin'deki bir devlet üniversitesinde yürütülen bir çalışmada, sonuç odaklı eğitim (Outcome-Based Education-OBE) yaklaşımının yükseköğretimdeki mesleki İngilizce derslerinde uygulanabilirliği araştırılmıştır. Otelcilik İngilizcesi derslerinde sonuç odaklı eğitim yaklaşımı doğrultusunda ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitime devam edilmiştir. Sekiz haftalık deneysel sürecin ardından, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, sonuç odaklı eğitim yaklaşımının mesleki İngilizce derslerine olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacılar, deney grubundan rastgele seçilen sekiz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme sonuçları, öğrencilerin sonuç odaklı eğitim yaklaşımına karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve bu yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymuştur. Yükseköğretim düzeyindeki mesleki İngilizce derslerinde sonuç odaklı eğitim yaklaşımının uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır (Leng, 2024).

Lisans öğrencilerinin “İngilizce” ve “mesleki İngilizce” kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği ve nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninin kullanıldığı bir çalışma, turizm işletmeciliği programında öğrenim gören ve eğitim süreçlerinde “İngilizce” ve “mesleki İngilizce” kavramlarıyla ilgili yeterli deneyime sahip olan son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve öğrencilerin hem İngilizceye hem de mesleki İngilizceye yönelik toplam 43 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce kavramı için en sık kullandıkları metafor “su”, mesleki İngilizce kavramı için ise “merdiven” olmuştur. Ayrıca, üretilen metaforların tematik olarak “canlı varlık”, “cansız varlık”, “kavram”, “terim”, “yiyecek-içecek” ve “diğer” olmak üzere altı farklı kategori altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır (Özer, 2020d). Mesleki İngilizce derslerine üretken yapay zekânın entegrasyonunu inceleyen başka bir çalışmaya derslerinde otomatik dil değerlendirme platformları, yapay zekâ destekli yazma araçları veya sektör

odaklı görevler için yapay zekâ destekli diyalog simülasyon araçları gibi üretken yapay zeka araçlarını kullanan 16 mesleki İngilizce öğretmeni katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmalarıyla yürütülen nitel araştırmada, yapay zekâ araçlarının öğretim programı tasarımı, ders sunumu ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bulgular, yapay zekânın dil öğretimini otomasyon ve etkileşim yoluyla geliştirdiğini ortaya koyarken öğretmenlerin teknik sınırlılıklar, yetersiz destek ve kişiselleştirme güçlükleri gibi çeşitli zorluklarla karşılaştığını göstermiştir (Huang vd., 2024).

Mesleki İngilizce derslerine yönelik mevcut araştırmalar, öğrencilerin bu derse ilişkin tutumları, öğrenme süreçleri, öğretim yöntemleri ve teknolojik yeniliklerle desteklenen uygulamalar üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak bu derslerin yükseköğretim düzeyindeki yapısal özelliklerinin ayrıntılı biçimde incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Oysa mesleki İngilizce derslerinin hangi fakültelerde, hangi programlar kapsamında ve ne tür yapısal özelliklerle verildiğine ilişkin veriler, ilgili programların niteliğini artırmaya yönelik akademik ve yönetsel kararlar açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar, hem mevcut mesleki İngilizce derslerinin yükseköğretim programlarının eğitim planlarındaki yerini ortaya koymak hem de bu derslerin yükseköğretim programlarında nasıl yapılandırıldığına ilişkin bütüncül bir bakış açısı geliştirmek açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular dolaylı olarak gelecekteki iyileştirme çalışmalarına yön vermek açısından önemli veriler sağlayabilir. Bu çerçevede, Türkiye’deki örneklerden biri olarak Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde verilen mesleki İngilizce derslerinin incelenmesi anlamlı bir adım olacaktır.

Bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde mesleki İngilizce derslerinin hangi fakültelerde ve meslek yüksekokullarında, hangi lisans ve önlisans programlarında verildiği ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Ayrıca, bu derslerin programlardaki yerleşimi, dönemsel dağılımları, zorunlu ya da seçmeli oluşları ile teorik ve uygulama saatleri, ulusal kredi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) değerleri gibi yapısal özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Böylece hem lisans hem de önlisans düzeyinde mesleki İngilizce derslerinin mevcut durumu haritalandırılarak kurum özelinde bir genel değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu açıdan çalışma, mesleki İngilizce derslerinin yükseköğretim düzeyindeki dağılımı ve yapısal özelliklerine dair kapsamlı

bir tablo sunarak ileride bu derslere yönelik alınacak akademik, idari ve pedagojik kararlara veri temelli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce derslerinin fakülte ve meslek yüksekokullardaki dağılımını belirlemek; bu derslerin yer aldığı lisans ve önlisans programlarını tespit etmek ve söz konusu derslerin dönemsel yerleşimi, zorunlu/seçmeli oluşu, teorik/uygulama saatleri ile ulusal kredi ve AKTS değerleri gibi yapısal özelliklerini ayrıntılı biçimde analiz ederek mevcut durumu kapsamlı bir biçimde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde hangi fakültelerde mesleki İngilizce dersleri verilmektedir?
 - a) Bu fakültelerin hangi lisans programlarında mesleki İngilizce dersleri verilmektedir?
 - b) Bu lisans programlarının hangi dönemlerinde mesleki İngilizce dersleri verilmektedir?
 - c) Bu lisans programlarında mesleki İngilizce derslerinin zorunlu ya da seçmeli olarak verilme durumu nasıldır?
 - d) Bu lisans programlarında verilen Mesleki İngilizce derslerinin ulusal (teorik/ uygulama) ve AKTS kredilerinin dağılımı nasıldır?
2. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde hangi meslek yüksekokullarında mesleki İngilizce dersleri verilmektedir?
 - a) Bu meslek yüksekokullarının hangi önlisans programlarında mesleki İngilizce dersleri verilmektedir?
 - b) Bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde mesleki İngilizce dersleri verilmektedir?
 - c) Bu önlisans programlarında mesleki İngilizce derslerinin zorunlu ya da seçmeli olarak verilme durumu nasıldır?
 - d) Bu önlisans programlarında verilen mesleki İngilizce derslerinin ulusal (teorik/ uygulama) ve AKTS kredilerinin dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce derslerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2021)'e göre, durum çalışması, bir durumun kendi içinde incelendiği, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan bir desendir. Bir birey, bir kurum, bir grup veya bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir. Nitel araştırmalarda durum çalışmasının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesi ve bu durum ve durumlara ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca, durum çalışması deseni araştırmacıların ilgili durum üzerinde kontrolünün çok az olduğu ve “nasıl” ve “neden” sorularının cevaplarına odaklanan bir desendir (Yin, 2002). Bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce dersleri bir durum olarak ele alınmıştır. Bu durum hakkında ayrıntılı bir anlayış geliştirebilmek ve bu durumu çok yönlü ve sistematik bir biçimde inceleyebilmek amacıyla bu çalışmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir (Cohen vd., 2011; McMillan, 2000; Patton, 2002).

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce derslerinin yer aldığı fakülteler, meslek yüksekokulları ve bu derslerin verildiği lisans ve önlisans programları çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, durumların derinlemesine araştırılmasını ve araştırmacıların, araştırma konusu ile ilgili gerekli bilgileri alabileceği ilgili kişilere yönelmesini sağlamaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır, çünkü bu yöntemde araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, doğrulanabilir verilere ulaşmak için var olan kaynakların sistematik yolla incelenmesidir (Watkins vd., 2012). Doküman incelemesi, araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesini ifade etmektedir. Bu yöntemde doküman olarak değerlendirilen belgelerin incelenmesini ve değerlendirilmesini gerektiren sistematik bir süreç ve bir dizi aşama takip edilmektedir. Bu aşamalar:

(a) dokümanlara ulaşma, (b) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (c) dokümanları anlama, (d) veriyi analiz etme ve (e) veriyi kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi bu yöntemde de, incelenen konu veya durum hakkında elde edilen veriler incelenerek ve yorumlanarak bir anlayışa ulaşmak amaçlanmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008).

Bu araştırmanın veri kaynağını Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bilgi paketi web sitesi üzerinden erişilen resmî ders bilgileri oluşturmaktadır. Araştırmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bilgi paketinde yer alan mesleki İngilizce derslerine ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Mesleki İngilizce dersleri ile ilgili veriler bahsi geçen üniversitenin bilgi paketi (<https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/>) vasıtasıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce dersleri ile ilgili bilgi paketi vasıtasıyla toplanan veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Bu açıdan betimsel analiz (a) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (b) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve (d) bulguların yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için fakülte adı, program adı, dersin adı, dersin verildiği dönem, dersin seçmeli veya zorunlu olması, dersin teorik ve/ya uygulama kredisi ve AKTS kredisi gibi kategoriler belirlenmiş ve bu kategorileri içeren bir tablo oluşturulmuştur. Her bir fakülte ve meslek yüksekokulundaki programlar ve bu programların bilgi paketleri incelenerek elde edilen veriler hazırlanan tabloya girilmiştir.

BULGULAR

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bünyesinde Mesleki İngilizce Dersleri Verilen Fakültelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce derslerinin hangi fakültelerde verildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen fakültelere ilişkin betimsel analizler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bünyesinde Mesleki İngilizce Dersi Verilen Fakülteler

	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bünyesinde Yer Alan Fakülteler	Mesleki İngilizce Dersi
1.	Diş Hekimliği Fakültesi	Veriliyor
2.	Eğitim Fakültesi	Verilmiyor
3.	Fen-Edebiyat Fakültesi	Veriliyor
4.	Güzel Sanatlar Fakültesi	Verilmiyor
5.	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Veriliyor
6.	İlahiyat Fakültesi	Verilmiyor
7.	Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	Veriliyor
8.	Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi	Veriliyor
9.	Spor Bilimleri Fakültesi	Veriliyor
10.	Turizm Fakültesi	Veriliyor

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde toplam 10 fakülte bulunmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü üzere, Diş Hekimliği, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik-Mimarlık, Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri, Spor Bilimleri ve Turizm Fakültesi olmak üzere toplam 7 fakültede mesleki İngilizce dersleri verilmektedir. Bu fakülteler dışında kalan Eğitim, Güzel Sanatlar ve İlahiyat Fakültesi olmak üzere 3 fakülte bünyesindeki hiçbir lisans programında mesleki İngilizce dersleri verilmediği tespit edilmiştir. Her bir fakültede yer alan lisans programlarının öğretim planları da incelenmiştir. Mesleki İngilizce derslerinin Diş Hekimliği Fakültesi’nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli

ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dış Hekimliği Fakültesi’nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Dış Hekimliği	Medikal İngilizce	3	S	2+0	3

Tablo 2 incelendiğinde, Dış Hekimliği Fakültesi’nde Dış Hekimliği lisans programının 3. döneminde medikal İngilizce adında bir ders verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. İlgili dersin AKTS kredisi 3’tür. Mesleki İngilizce derslerinin Fen-Edebiyat Fakültesi’nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Fen-Edebiyat Fakültesi’nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Psikoloji	Mesleki İngilizce I	3	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce II	4	S	3+0	4
Matematik	Mesleki Yabancı Dil I	7	S	4+0	6
	Mesleki Yabancı Dil II	8	S	4+0	6
Kimya	Mesleki İngilizce I	5	S	2+0	3
	Mesleki İngilizce II	6	S	2+0	3
Biyoloji	Mesleki İngilizce I	7	S	2+0	3
	Mesleki İngilizce II	8	S	2+0	3
Arkeoloji	Mesleki İngilizce I	7	Z	3+0	4
	Mesleki İngilizce II	8	Z	3+0	4
Moleküler Biyoloji ve Genetik	Mesleki İngilizce	8	S	2+0	3

Tablo 3 incelendiğinde, Fen-Edebiyat Fakültesi’nde Psikoloji lisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4’tür. Matematik lisans programının 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II dersleri verilmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 4 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 6’dır. Kimya lisans programının 5. ve 6. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce

II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 3'tür. Biyoloji lisans programının 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 3'tür. Arkeoloji lisans programının 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Son olarak Fen-Edebiyat Fakültesi'nde Moleküler Biyoloji ve Genetik lisans programının 8. döneminde Mesleki İngilizce dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. İlgili dersin AKTS kredisi 3'tür. Mesleki İngilizce derslerinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
İktisat	Mesleki İngilizce I	5	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce II	6	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce III	7	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce IV	8	S	3+0	4
İşletme	Mesleki İngilizce I	4	Z	3+0	4
	Mesleki İngilizce II	5	S	3+0	4
	İş İngilizcesi	6	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce III	7	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce IV	8	S	3+0	4
Kamu Yönetimi	Mesleki İngilizce I	4	Z	3+0	3
	Mesleki İngilizce II	5	S	3+0	4
	İş İngilizcesi	6	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce III	7	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce IV	8	S	3+0	4
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	Mesleki Yabancı Dil I	5	S	3+0	4
	Mesleki Yabancı Dil II	6	S	3+0	4
Bankacılık ve Finans	Mesleki İngilizce I	5	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce II	6	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce III	7	S	3+0	4
	Mesleki İngilizce IV	8	S	3+0	4
Uluslararası İlişkiler (Türkçe)	Mesleki İngilizce I	3	Z	3+0	4
	Mesleki İngilizce II	4	Z	3+0	4
	Diplomatik İngilizce I	5	Z	3+0	4

Uluslararası İlişkiler (İngilizce)	Diplomatik İngilizce I	6	Z	3+0	4
	Professional English I	3	Z	3+0	4
	Professional English II	4	Z	3+0	4
	Diplomatic English I	5	Z	3+0	4
	Diplomatic English II	6	Z	3+0	4

Tablo 4 incelendiğinde, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde İktisat lisans programının 5., 6., 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I, Mesleki İngilizce II, Mesleki İngilizce III ve Mesleki İngilizce IV derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür.

İşletme lisans programının 4., 5., 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I, Mesleki İngilizce II, Mesleki İngilizce III ve Mesleki İngilizce IV derslerinin verildiği görülmektedir. Bu derslerden sadece Mesleki İngilizce I zorunlu diğerleri ise seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. İşletme lisans programının 6. döneminde de, İş İngilizcesi adında bir ders verilmektedir. Bu ders seçmeli ve 3 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 4'tür.

İşletme lisans programına benzer şekilde, Kamu Yönetimi lisans programının da 4., 5., 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I, Mesleki İngilizce II, Mesleki İngilizce III ve Mesleki İngilizce IV derslerinin verildiği görülmektedir. Bu derslerden sadece Mesleki İngilizce I zorunlu ve 3 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 3'tür. Kamu Yönetimi lisans programında verilen diğer mesleki İngilizce dersleri ise seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Kamu Yönetimi lisans programının 6. döneminde de, İş İngilizcesi adında bir ders verilmektedir. Bu ders seçmeli ve 3 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi de 4'tür.

Uluslararası Ticaret ve Lojistik lisans programının 5. ve 6. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür.

Bankacılık ve Finans lisans programının 5., 6., 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I, Mesleki İngilizce II, Mesleki İngilizce III ve Mesleki İngilizce IV derslerinin verildiği görülmektedir. Bu derslerin hepsi seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğretim dili Türkçe ve İngilizce

olan her iki Uluslararası İlişkiler lisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II dersleri ile 5. ve 6. dönemlerinde Diplomatik İngilizce I ve Diplomatik İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu derslerin hepsi zorunlu ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Gıda Mühendisliği	Teknik İngilizce I	3	Z	2+0	2
	Teknik İngilizce II	4	Z	2+0	2
Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	Teknik İngilizce I	5	S	3+0	4
	Teknik İngilizce II	6	S	3+0	4
Elektrik- Elektronik Mühendisliği	Mesleki İngilizce	4	Z	3+0	3
İnşaat Mühendisliği	Mesleki İngilizce	3	Z	3+0	3
Bilgisayar Mühendisliği	Mesleki İngilizce	3	Z	2+0	3

Tablo 5 incelendiğinde, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nde Gıda Mühendisliği lisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Teknik İngilizce I ve Teknik İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi de 2'dir. Benzer şekilde, Metalurji ve Malzeme Mühendisliği lisans programının 5. ve 6. dönemlerinde Teknik İngilizce I ve Teknik İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Gıda Mühendisliği lisans programının aksine bu dersler seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Elektrik-Elektronik Mühendisliği lisans programının yalnızca 4. döneminde Mesleki İngilizce dersi verilmektedir. Bu ders, zorunlu ve 3 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi de 3'tür. İnşaat Mühendisliği lisans programının yalnızca 3. döneminde Mesleki İngilizce dersi verilmektedir. Bu ders, zorunlu ve 3 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi de 3'tür. Bilgisayar Mühendisliği lisans programının yalnızca 3. döneminde Mesleki İngilizce dersi verilmektedir. Bu ders,

zorunlu ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi toplamı da 3'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Hemşirelik	Mesleki İngilizce I	3	S	2+0	2
	Mesleki İngilizce II	4	S	2+0	2
	Mesleki İngilizce III	5	S	2+0	2
	Mesleki İngilizce IV	6	S	2+0	2

Tablo 6 incelendiğinde, Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde Hemşirelik lisans programının 3., 4., 5. ve 6. dönemlerinde Mesleki İngilizce I, Mesleki İngilizce II, Mesleki İngilizce III ve Mesleki İngilizce IV derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 2'dir.

Mesleki İngilizce derslerinin Spor Bilimleri Fakültesi'nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Spor Bilimleri Fakültesi'nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Antrenörlük Eğitimi	Mesleki İngilizce	4	Z	2+0	2
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	Mesleki İngilizce	3	S	2+0	3

Tablo 7 incelendiğinde, Spor Bilimleri Fakültesi'nde Antrenörlük Eğitimi lisans programının 4. döneminde Mesleki İngilizce dersinin verildiği görülmektedir.

Bu ders, zorunlu ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 2'dir. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü lisans programının 3. döneminde Mesleki İngilizce dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 3'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Turizm Fakültesi'nin hangi lisans programlarında, bu lisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Turizm Fakültesi'nde Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Turizm Rehberliği	Mesleki İngilizce I	7	Z	8+0	10
	Mesleki İngilizce II	8	Z	8+0	10
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Mesleki İngilizce I	7	Z	8+0	8
	Mesleki İngilizce II	8	Z	8+0	8
Turizm İşletmeciliği	Mesleki İngilizce I	7	Z	8+0	8
	Mesleki İngilizce II	8	Z	8+0	8

Tablo 8 incelendiğinde, Turizm Fakültesi'nde Turizm Rehberliği lisans programının 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 8 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 10'dur.

Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programının 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 8 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 8'dir.

Benzer şekilde, Turizm İşletmeciliği lisans programının 7. ve 8. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 8 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 8'dir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bünyesinde Mesleki İngilizce Dersleri Verilen Meslek Yüksekokullarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde verilen mesleki İngilizce derslerinin hangi meslek yüksekokullarında verildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen meslek yüksekokullarına ilişkin betimsel analizler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bünyesinde Mesleki İngilizce Dersi Verilen Meslek Yüksekokulları

	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bünyesinde Yer Alan Meslek Yüksekokulları	Mesleki İngilizce Dersi
1.	Acıgöl Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	Verilmiyor
2.	Avanos Güzel Sanatlar Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
3.	Derinkuyu Emineana ve Yaşar Ertaş Tarım ve Hayvancılık Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
4.	Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
5.	Hacıbektaş Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
6.	Kozaklı Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
7.	Nevşehir Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
8.	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	Veriliyor
9.	Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Turizm Meslek Yüksekokulu	Veriliyor

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde toplam 9 meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Tablo 9’da görüldüğü üzere, Avanos Güzel Sanatlar, Derinkuyu Emineana ve Yaşar Ertaş Tarım ve Hayvancılık, Gülşehir Sosyal Bilimler, Hacıbektaş Teknik Bilimler, Kozaklı, Nevşehir, Sağlık Hizmetleri ve Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Turizm Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 8 meslek yüksekokulunda mesleki İngilizce dersleri verilmektedir. Bu yüksekokulları dışında sadece Acıgöl Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’ndaki hiçbir önlisans programında mesleki İngilizce dersleri verilmediği tespit edilmiştir.

Her bir meslek yüksekokulunda yer alan önlisans programlarının öğretim planları da incelenmiştir. Mesleki İngilizce derslerinin Avanos Güzel Sanatlar Meslek Yüksekokulu’nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Avanos Güzel Sanatlar Meslek Yüksekokulu’nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Organik	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	2+0	3
Tarım	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	2+0	3

Tablo 10 incelendiğinde, Avanos Güzel Sanatlar Meslek Yüksekokulu’nda Organik Tarım önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 3’tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Derinkuyu Emineana ve Yaşar Ertaş Tarım ve Hayvancılık Meslek Yüksekokulu'nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Derinkuyu Emineana ve Yaşar Ertaş Tarım ve Hayvancılık Meslek Yüksekokulu'nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Laborant ve Veteriner Sağlık Programı	Mesleki İngilizce	4	S	2+0	3

Tablo 11 incelendiğinde, Derinkuyu Emineana ve Yaşar Ertaş Tarım ve Hayvancılık Meslek Yüksekokulu'nda Laborant ve Veteriner Sağlık önlisans programının 4. döneminde Mesleki İngilizce dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 3'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Bankacılık ve Sigortacılık	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	2+0	3
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	2+0	4
Dış Ticaret	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	3+0	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	3+0	2
Lojistik	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	2+0	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	2+0	4
Çağrı Merkezi Hizmetleri	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	2+0	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	2+0	4
İnsan Kaynakları Yönetimi	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	2+0	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	2+0	4
Özel Güvenlik ve Koruma	Mesleki İngilizce I	3	S	2+0	4
	Mesleki İngilizce II	4	S	2+0	4

Tablo 12 incelendiğinde, Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Bankacılık ve Sigortacılık önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 2 saatlik teorik derslerdir. Ancak Mesleki Yabancı Dil I dersinin AKTS kredisi 3 iken Mesleki Yabancı Dil II dersinin AKTS kredisi 4'tür. Dış Ticaret önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, 3 saatlik teorik derslerdir. Ancak Mesleki Yabancı Dil I dersi zorunlu ve AKTS kredisi 4 iken Mesleki Yabancı Dil II dersi seçmeli ve AKTS kredisi 2'dir. Lojistik, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve İnsan Kaynakları Yönetimi önlisans programlarının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Özel Güvenlik ve Koruma önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Mesleki İngilizce derslerinin Hacıbektaş Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Hacıbektaş Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Biyomedikal Cihaz Teknolojisi	Mesleki Yabancı Dil	3	S	2+1	4
	Mesleki Yabancı Dil	4	S	2+1	4
Mekatronik	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	3+0	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	2+1	4
Bilgisayar Programcılığı	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	2+1	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	2+1	4
Elektrik Enerjisi Üretim İletim ve Dağıtım	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	2+1	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	2+1	4
İnsansız Hava Aracı	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	3+0	4
Teknolojisi ve Operatörlüğü	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	3+0	4

Tablo 13 incelendiğinde, Hacıbektaş Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Biyomedikal Cihaz Teknolojisi önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli, 2 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Mekatronik önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Mesleki Yabancı Dil I 3 saatlik teorik bir ders iken Mesleki Yabancı Dil II dersi 2 saat teori ve 1 saat uygulama içeren bir derstir. Bu dersler seçmelidir ve AKTS kredileri 4'tür. Bilgisayar Programcılığı ve Elektrik Enerjisi Üretim İletim ve Dağıtım önlisans programlarının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli, 2 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Son olarak, İnsansız Hava Aracı Teknolojisi ve Operatörlüğü önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 3 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Kozaklı Meslek Yüksekokulu'nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Kozaklı Meslek Yüksekokulu'nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
İş ve Uğraşı Terapisi	Mesleki İngilizce	3	S	2+0	2
Fizyoterapi	Mesleki İngilizce	3	S	2+0	2
Sağlık Turizmi İşletmeciliği	Mesleki İngilizce I	3	S	2+1	5
	Mesleki İngilizce II	4	S	2+1	5

Tablo 14 incelendiğinde, Kozaklı Meslek Yüksekokulu'nda İş ve Uğraşı Terapisi önlisans programının 3. döneminde Mesleki İngilizce dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 2'dir. Benzer şekilde, Fizyoterapi önlisans programının 3. döneminde Mesleki İngilizce dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin

AKTS kredisi 2’dir. Sağlık Turizmi İşletmeciliği önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler seçmeli ve 2 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 5’tir.

Mesleki İngilizce derslerinin Nevşehir Meslek Yüksekokulu’nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Nevşehir Meslek Yüksekokulu’nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Büro Hizmetleri ve Sekreterlik	Mesleki Yabancı Dil	3	S	2+0	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Mesleki Yabancı Dil	3	S	2+0	3
Grafik Tasarım	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	2+0	3
	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	2+0	3
Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi	Mesleki Yabancı Dil	3	S	2+0	3
Bilgisayar Programcılığı	Mesleki Yabancı Dil	3	S	2+0	3
Biyomedikal Cihaz Teknolojisi	Mesleki Yabancı Dil	4	S	2+0	2
Kontrol ve Otomasyon	Mesleki Yabancı Dil	3	S	2+0	3

Tablo 15 incelendiğinde, Nevşehir Meslek Yüksekokulu’nda Büro Hizmetleri ve Sekreterlik önlisans programının 3. döneminde Mesleki Yabancı Dil dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 2’dir. Halkla İlişkiler ve Tanıtım önlisans programının 3. döneminde Mesleki Yabancı Dil dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 3’tür. Grafik Tasarım önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 3’tür. Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi önlisans programının 3. döneminde Mesleki Yabancı Dil dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin

AKTS kredisi 3'tür. Bilgisayar Programcılığı önlisans programının 3. döneminde Mesleki Yabancı Dil dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 3'tür. Biyomedikal Cihaz Teknolojisi önlisans programının 4. döneminde Mesleki Yabancı Dil dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 2'dir. Kontrol ve Otomasyon önlisans programının 3. döneminde Mesleki Yabancı Dil dersinin verildiği görülmektedir. Bu ders, seçmeli ve 2 saatlik teorik bir derstir. Bu dersin AKTS kredisi 3'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Yaşlı Bakım	Mesleki Yabancı Dil I	3	S	2+0	3
	Mesleki Yabancı Dil II	4	S	2+0	3

Tablo 16 incelendiğinde, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda Yaşlı Bakım önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, seçmeli ve 2 saatlik teorik derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 3'tür.

Mesleki İngilizce derslerinin Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Turizm Meslek Yüksekokulu'nun hangi önlisans programlarında, bu önlisans programlarının hangi dönemlerinde verildiği, zorunlu veya seçmeli ders olarak verilme durumu ile teorik/uygulama ve AKTS kredisi Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Turizm Meslek Yüksekokulu'nda Verilen Mesleki İngilizce Dersleri

Program	Dersin Adı	Dönemi	Seçmeli/ Zorunlu	Teorik/ Uygulama	AKTS
Turizm ve Otel İşletmeciliği	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	3+1	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	3+1	4

Turizm ve Seyahat Hizmetleri	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	3+1	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	3+1	4
Turist Rehberliği	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	4+1	5
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	4+1	5
Aşçılık	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	3+1	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	3+1	4
Kültürel Miras ve Turizm	Mesleki Yabancı Dil I	3	Z	3+1	4
	Mesleki Yabancı Dil II	4	Z	3+1	4

Tablo 16 incelendiğinde, Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Turizm Meslek Yüksekokulu'nda Turizm ve Otel İşletmeciliği önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 3 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Benzer şekilde, Turizm ve Seyahat Hizmetleri önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 3 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Turist Rehberliği önlisans programında da 3. ve 4. dönemlerde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 4 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 5'tir. Aşçılık önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 3 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür. Son olarak, Kültürel Miras ve Turizm önlisans programının 3. ve 4. dönemlerinde Mesleki Yabancı Dil I ve Mesleki Yabancı Dil II derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler, zorunlu ve 3 saat teori ve 1 saat uygulama içeren derslerdir. Bu derslerin AKTS kredisi 4'tür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde yer alan fakülte ve meslek yüksekokullarında verilen mesleki İngilizce

derslerinin mevcut durumu kapsamlı biçimde incelenmiştir. Mesleki İngilizce derslerinin hangi lisans ve önlisans programlarda verildiği, bu derslerin dönemsel dağılımları, zorunlu ya da seçmeli oluşları, ulusal (teorik/uygulama) ve AKTS kredileri detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bu bağlamda, üniversite genelinde mesleki İngilizce derslerinin bazı fakülte ve meslek yüksekokullarında programlara dahil edilmediği ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, üniversite bünyesindeki 10 fakülteden yalnızca 7'sinde mesleki İngilizce derslerinin verildiğini, Eğitim, Güzel Sanatlar ve İlahiyat Fakültesi'ndeki hiçbir lisans programında bu derslere yer verilmediğini göstermektedir. Bu durum, özellikle Eğitim Fakültesi açısından öğretmen yetiştirme lisans programlarının öğretim planlarının Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, meslek yüksekokulları açısından değerlendirildiğinde, 9 meslek yüksekokulundan 8'inin en az bir önlisans programında mesleki İngilizce dersleri yer alırken, sadece Acıgöl Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'ndaki hiçbir önlisans programının öğretim planlarında bu derslerin yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum, fakülte ve meslek yüksekokulları açısından büyük oranda program öncelikleri, istihdam alanları ve müfredat yoğunluğu ile ilişkili olabilir. Mesleki İngilizce derslerinin çoğunlukla seçmeli olduğu, ders saatleri ve AKTS kredilerinin programlara göre önemli farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Seçmeli derslerin yaygın olması, bu derslerin öneminin öğrenciler ve öğretim elemanları nezdinde ikinci planda kaldığını düşündürmektedir. Mesleki İngilizce derslerinin seçmeli olarak sunulması, öğrencilere esneklik sağlarken bazı önemli olumsuz sonuçlara da yol açabilir. Mesleki İngilizce eğitiminin daha öncelikli bir ihtiyaç olduğu bir programda öğrenim gören ancak İngilizce düzeyi düşük olan ya da dil derslerine mesafeli yaklaşan öğrenciler bu dersi almamayı tercih edebilir. Ayrıca seçmeli dersleri seçen öğrenci sayısı belirli bir sayının altında kalırsa, üniversite yönetmelikleri gereği ders hiç açılmayabilir. Bu durum, potansiyel olarak mesleki İngilizce dersleriyle ilgilenen öğrencilerin bu fırsattan yararlanamamasına neden olabilir.

Turizm ve uluslararası ilişkiler alanındaki programlarda derslerin zorunlu olduğu, ulusal (teorik/uygulama) ve AKTS kredi yüklerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, bu alanların doğası gereği güçlü yabancı dil yeterliliği gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Her iki alanda da yurt dışında çalışma, uluslararası şirketlerde istihdam veya çok kültürlü ekiplerle iş birliği yapma potansiyeli yüksektir ve istihdam

sürecinde mezunlardan ileri düzey mesleki İngilizce yeterliliği talep edilmektedir. Turizm, uluslararası ziyaretçilerle doğrudan iletişim kurmayı gerektiren bir sektördür. Turizmde rehberlik, rezervasyon, müşteri ilişkileri gibi hizmetlerde İngilizce, çoğu zaman ortak dil (lingua franca) olarak kullanılmaktadır. Bu açıdan çalışanlardan etkili, hızlı ve doğru şekilde İngilizce iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Uluslararası ilişkiler ise diplomasi, küresel ticaret, dış politika, çok uluslu organizasyonlar gibi bağlamlarda yabancı dilde resmî, akademik ve diplomatik iletişim kurmayı gerektiren bir alandır. Uluslararası ilişkilerde, metin okuma, yazma, sunum yapma ve toplantılara katılma gibi görevler İngilizceyi etkin kullanmayı gerektirmektedir. Bu durum, turizm ve uluslararası ilişkiler gibi küresel odaklı disiplinlerde mesleki İngilizce eğitiminin sadece bir destek değil, temel bir bileşen olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu programlarda mesleki İngilizce derslerinin zorunlu olarak yapılandırılması, öğrencilerin profesyonel ve küresel yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından oldukça yerinde ve gereklidir.

Sonuç olarak, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde mesleki İngilizce derslerinin fakülte ve meslek yüksekokulu düzeyinde farklı şekillerde yapılandırıldığı, bazı programlarda bu derslere yeterince önem verilirken bazı programlarda ihmal edildiği görülmektedir. Mesleki İngilizce derslerinin, sektörün uluslararası yapısı ve mezunların istihdam edilebilirliği açısından hayati önem taşıdığı alanlarda daha kapsamlı ve zorunlu biçimde sunulması, bu gerekliliğin kurum tarafından fark edildiğini göstermektedir. Ancak benzer bir anlayışın diğer alanlara da yayılması, öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin artırılması bakımından büyük katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumlarındaki programların öğretim planlarında mesleki İngilizce derslerinin daha merkezi bir konuma yerleştirilmesi, uygun programlarda derslerin seçmeli olmaktan çıkarılarak zorunlu hale getirilmesi ve ulusal (teorik/uygulama) ve AKTS kredi yüklerinin ilgili alanın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Böylece, öğrencilerin yalnızca alan bilgileriyle değil, aynı zamanda mesleki yabancı dil yeterlilikleriyle de donatılmış bireyler olarak mezun olmalarına katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Azamatovna, N. S. (2025). Using authentic materials in ESP classrooms: Benefits and limitations. *EduVision: Journal of Innovations in Pedagogy and Educational Advancements*, 1(5), 859-862.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). Routledge.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Day, J. ve Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for specific purposes: An introduction*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. ve St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Feng, G. (2024). Fostering creative thinking in vocational English courses: Theories and strategies. *Journal of Higher Vocational Education*, 1(4), 211-219.
- Huang, X., Dou, A. ve Wu, Y. (2024). Generative AI in vocational English teaching: Teacher perspectives, strategies, and challenges. *Occupation and Professional Education*, 1(7), 79-85.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Leng, W. (2024). Exploring the feasibility and educational suggestions for integrating OBE educational concepts into higher vocational English courses. *Advances in Humanities and Modern Education Research*, 1(1), 1-6.
- Lin, Y. (2025). A study on the improvement strategies for vocational English learning based on the psychological characteristics of underachievers. *Lifelong Education*, 14(1). <https://ojs.piscomed.com/index.php/LE/article/view/4467>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Longman.
- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilgi Paketi (2025). *Programlar hakkında bilgi*. <https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/>, (E.T.:06.01.2025).
- Özer, S. (2017). Önlisans düzeyinde dizgeli eğitim yönteminin öğrenci erişimine etkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1433-1450.
- Özer, S. (2018). A qualitative study to determine expectations of students studying at a faculty of tourism from vocational English course. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 15-25. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.154.2>
- Özer, S. (2019). An investigation of attitude, motivation and anxiety levels of students studying at a faculty of tourism towards vocational English course. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 560-577. <https://doi.org/10.17263/jlls.586246>
- Özer, S. (2020a). The predictiveness of students' attitude and motivation on their achievement in ESP classes: The mediating role of anxiety. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 25-41.
- Özer, S. (2020b). Foreign language learning effort levels of students in English for Specific Purposes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1352-1367. <https://doi.org/10.17263/jlls.803772>
- Özer, S. (2020c). The effect of active learning on achievement and attitude in vocational English course. *i.e.: inquiry in education*, 12(2), Article 13.
- Özer, S. (2020d). Turizm işletmeciliği bölümü öğrencilerinin İngilizce ve mesleki İngilizce kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 364-380. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.629190students>
- Özer, S. (2021). Comparing expectation and satisfaction levels of tourism undergraduate students in ESP: A longitudinal study. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2585-2610.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Students' attitudes towards vocational foreign language course. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 3(2), 55-64.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2017). Mesleki yabancı dil (İngilizce) dersine yönelik nitel bir araştırma. *Ulusallararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 339-352.

- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018a). The effect of thinking-style-based differentiated instruction on achievement, attitude and retention. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.374145>
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018b). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-150. <https://doi.org/10.19126/suje.433765>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Sage Publications.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP State of Art* (pp. 1-13). SEAMEO Regional Centre.
- Watkins, R., Meiers, M. W. ve Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*. International Bank for Reconstruction and Development.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Sage.

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA ALMANCA HAZIRLIK VE ALMANCA SERVİS DERSLERİ

Ebru Üstün*

Giriş

Bu bölümde, “Yabancı Diller Yüksekokullarında Almanca Eğitimi” konusu ele alınacaktır. Yükseköğretimde çokdillilik ve uluslararasılaşmanın artan önemi, nitelikli yabancı dil öğretimine olan talebin sürekli olarak yükselmesine yol açmaktadır. Türkiye’de Almanca, İngilizceden son-ra hem okulda hem de üniversite ortamında geleneksel olarak özel bir konuma sahiptir.

Günümüzde küreselleşen ve teknolojik gelişmelerle hızla değişen dünyada, nitelikli ve çok dilli insan kaynağına olan ihtiyaç giderek daha belirgin hâle gelmektedir. Çokdillilik yalnızca birden fazla dili bilmek anlamına gelmemekte, aynı zamanda bu dilleri farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda etkin bir şekilde kullanabilme becerisini de içermektedir. Çokdillilik ve yabancı dil eğitiminin bireylerin bilişsel ve akademik gelişimine etkisini vurgulayan araştırmalara göre, üniversite ortamında farklı dilleri öğrenen öğrenciler, yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürlerarası iletişim ve bilişsel esneklik açısından da avantaj kazanmaktadırlar (Jessner: 2008). Bu bulgu, Almanca gibi ikinci veya üçüncü yabancı dilin öğretiminin yükseköğretimde neden önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Üniversiteler, bireylerin gerçek hayata ve iş dünyasına hazırlanmasın-da kritik bir rol oynamakta; yabancı dil bilen mezunlar hem kişisel hem de toplumsal düzeyde avantaj elde etmektedir (Alptekin: 2002). Yabancı dil eğitimi sürecinde öğrencilerin yaşadığı psikolojik bariyerler, olumsuz deneyimler ve kalıplaşmış tutumlar, dil yeterliğinin önündeki temel engellerden biridir. Son dönem araştırmalar, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde motivasyon eksikliği, kaygı ve geçmişteki olumsuz deneyimlerin önemli rol oynadığını göstermektedir (Dörnyei: 2005; Elaldi: 2016). Bu nedenle, üniversitelerde sunulan hazırlık programları ve servis dersleri, yalnızca

* Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ebruustun@nevsehir.edu.tr, Nevşehir.
<https://orcid.org/0000-0001-8820-8129>.

akademik gereksinimleri karşılamayı değil, aynı zamanda öğrencilere çok yönlü ve sonuç odaklı bir yabancı dil eğitimi sunmayı amaçlamalıdır (Council of Europe: 2020).

Bu bölümde, Türk üniversitelerinde hazırlık sınıfları ve “servis dersleri” kapsamında Almanca öğretiminin organizasyonuna ilişkin sistematik bir tanıtım ve analiz sunulmaktadır. Odakta, kurumsal çerçeveler, yasal düzenlemeler ve önde gelen üniversitelerin farklı müfredat yaklaşımları yer almaktadır. Amaç, uygulamadaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak ve mevcut zorlukları, fırsatları ve gelişim alanlarını belirlemektir.

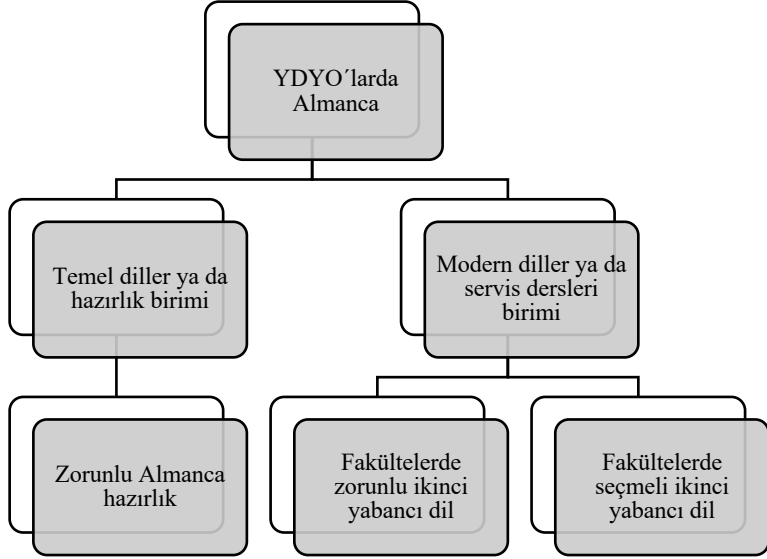
Bu çalışma, resmi belgelerin, üniversite müfredatlarının ve ilgili bilimsel literatürün kapsamlı bir şekilde incelenmesine dayanmaktadır ve Türk üniversitelerinde Almanca öğretiminin mevcut durumuna dair sağlam bir genel bakış sunmayı hedeflemektedir. Böylece bu bölüm, Türk yükseköğretim sisteminde yabancı dil olarak Almancanın güncel gelişmelerini daha iyi anlamaya katkı sağlamakta ve aynı zamanda ileriye dönük tartışmalar ve araştırma projeleri için de başlangıç noktaları sunmaktadır. Bu yönüyle, sadece mevcut durumu analiz etmekle kalmayıp, aynı zamanda daha etkili ve sürdürülebilir yabancı dil eğitim politikalarının geliştirilmesine de ışık tutmayı hedeflemektedir.

Türkiye’deki Yabancı Diller Yüksekokullarında Almancanın Eğitimi ve Organizasyon Şeması

Günümüzde çokdillilik, yükseköğretimde öğrencileri küresel iş dünyasına ve uluslararası akademik ortamlara hazırlamada kritik bir unsur haline gelmiştir. Türk üniversiteleri, Almancayı anahtar bir dil olarak öne çıkarırken, öğrencilerine yalnızca alan bilgisi değil, kültürlerarası yetkinlikler de kazandırmayı hedeflemektedir. Birden fazla dilde sunulan dersler ve uluslararası iş birlikleri sayesinde öğrenciler hem iletişim becerilerini geliştirmekte hem de farklı kültürleri daha iyi anlama fırsatı bulmaktadır. Bu yaklaşım, üniversitelerin uluslararasılaşmasını destekleyerek mezunların iş piyasasındaki rekabet gücünü artırmaktadır.

Almanca, Türkiye’de genellikle İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu eğitim, ortaöğretim seviyesinde başlayarak çoğunlukla üniversite düzeyine kadar devam etmektedir (Auswärtiges Amt: 2020). Bu durum, Almancanın birçok Türk üniversitesinde müfredatta yer aldığına işaret etmektedir.

Türk üniversitelerinde Almanca eğitimi çeşitli amaçlara hizmet edecek şekilde planlanmaktadır. Bu eğitimin organizasyonu ise büyük ölçüde üniversitelerin yabancı diller yüksekokulları (YDYO) tarafından üstlenilmektedir. Şekil 1'de, yabancı diller yüksekokullarının Almanca öğretimine yönelik sunduğu programlar özetlenmiştir.



Şekil 1. Türk Üniversitelerindeki Yabancı Diller Yüksekokullarında Almanca

Türkiye'deki yabancı diller yüksekokulları, üniversitelerin yabancı dil programlarının yürütülmesinden büyük ölçüde sorumludur. Almanca eğitimi için bu organizasyon yapısı genellikle iki ana kategoriye ayrılmaktadır: "Hazırlık Sınıfları Bölümü" veya "Temel Diller Bölümü" ile "Modern Diller Bölümü" veya "Servis Dersleri" (Tiryakiol: 2021).

Hazırlık sınıfları, Türkiye'de yükseköğretimde yabancı dil öğrenimini destekleyen akademik yıl olarak tanımlanabilir. Almanca hazırlık sınıfı eğitimi ağırlıklı olarak şu bölümler için uygulanmaktadır: "Alman Dili Eğitimi (Almanca Öğretmenliği)", "Alman Dili ve Edebiyatı (Germanistik)" ve "Mütercim Tercümanlık Almanca". Bu bölümlerin yanı sıra, Türk-Alman Üniversitesi neredeyse tüm bölümlerini Almanca olarak sunmaktadır. Dolayısıyla, bu üniversitede okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu ya bir hazırlık yılı tamamlamak ya da dil yeterliliğini belgelemek zorundadır. Benzer şekilde, Marmara Üniversitesi'nde "İşletme" ve "Yönetim Bilişim Sistemleri" bölümleri (ÖSYM: 2024)

Almanca olarak sunulmakta olup, bu da öğrencilerin hazırlık yılına katılmalarını veya dil yeterliliği belgesi sunmalarını gerektirmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelerdeki bölümler için kabul şartlarını düzenleyen kurum olarak, dil öğretimine yönelik düzenlemeleri ve bu bağlamdaki şartları yayınlamaktadır. Bu şartlar, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına İlişkin Yönetmelik (2016) doğrultusunda belirlenmektedir. Buna göre, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına İlişkin Yönetmelik (2016), bir lisans programının tamamen veya kısmen yabancı dilde sunulup sunulmayacağı kararını üniversitelere bırakmaktadır. Bu tür programlar için Yükseköğretim Kurulu (YÖK), zorunlu bir hazırlık yılını şart koşmaktadır. Çünkü ilgili dil, öğrencilerden programa kayıt aşamasında yeterlilik olarak talep edilmemektedir. Bu eksiklik, üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında verilen hazırlık yılı eğitimiyle giderilmesi beklenmektedir. Ayrıca, YÖK (2016), yabancı diller yüksekokullarında görev alacak öğretim elemanlarının sağlaması gereken koşulları da belirlemiştir. Buna göre öğretim elemanlarının aşağıdaki şartlardan birini yerine getirmesi gerekmektedir:

a) Yabancı dil, öğretim elemanının anadili olmalıdır.

b) Lisans veya doktora eğitimini, söz konusu dilin resmi dil olduğu bir ülkede tamamlamış olmalıdır.

c) Tanınmış bir yükseköğretim kurumunda, bu dilin resmi dil olduğu bir ülkede en az bir yıl öğretim yapmış olmalıdır.

d) Merkezi veya uluslararası bir dil sınavında en az 85 puan almış olmalıdır.

Bu bağlamda, öğretim elemanlarının "hazırlık sınıfları" veya "servis dersleri" için ayrımı yapılmamaktadır. Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (YÖK: 2018), yabancı diller yüksekokullarında görevlendirilecek öğretim elemanlarının işe alımına dair ek detaylar sunmaktadır. Buna göre, adayların ALES sınavından en az 70 ve YDS sınavından en az 85 puan alması gerekmektedir. Ayrıca, adayların en az yüksek lisans derecesi-ne sahip olması şart koşulmaktadır. Ancak yüksek lisans derecesinin hangi alanda olması gerektiği belirtilmemekte, bu karar yabancı diller

yüksekokullarına bırakılmaktadır. Bu yüksekokullar, alım ilanlarında adayların hangi alanlarda diploma sahibi olması gerektiğiyle ilgili detayları belirtebilirler.

Güncel alım ilanlarına bakıldığında (örn. İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: 2023; İYTE Personel Daire Başkanlığı: 2023; Türk-Alman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: 2024), Almanca öğretim elemanı arayan üniversitelerin genellikle adaylardan Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı veya Almanca Mütercim Tercümanlık alanlarında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olmalarını talep ettiği görülmektedir. Bazı durumlarda ise herhangi bir alanda yüksek lisans derecesi yeterli görülebilmektedir. Almanca öğretim elemanlarının alanlarına göre uzmanlıkları da farklılık göstermektedir. Eğitim fakültelerinde bulunan Almanca Öğretmenliği programları, Türkiye'de Almanca öğretmeni yetiştirmeyi hedeflerken, Alman Dili ve Edebiyatı programı, "Germanist" yetiştirme amacı taşı-maktadır. Bu doğrultuda, sekiz yarıyıllık eğitim programlarının içerikleri de farklılık göstermektedir.

İlkhan (2009), yabancı diller yüksekokullarında görev alan öğretim elemanlarının çoğunlukla Alman Dili ve Edebiyatı mezunlarından oluştuğunu, ancak bu mezunların dil öğretim yöntem metotları konularında yeterince eğitilmediğini ve bu nedenle dil öğretimine yönelik bir hazırlık almadıklarını belirtmektedir. Yıllar sonra Kurt (2020:1357) de, Alman Dili ve Edebiyatı mezunlarının öğretmenlik mesleğine neredeyse "dört kat daha az" hazırlandığını ifade etmektedir. Buna karşın, Almanca Öğretmenliği mezunlarının, Almanca dilinin öğretimi konusunda alanlarında uzman olarak değerlendirilebileceği vurgulanmaktadır.

"Servis dersleri" ise, hazırlık sınıflarının dışında kalan fakültelerin yabancı dil ihtiyaçlarını karşılamaktan sorumludur. Bu kapsamda Almanca, genellikle ikinci yabancı dil olarak, öğrencilerinin Almanca dilini öğrenmesini gerekli gören bazı bölümlerde sunulmaktadır. İlgili akademik programlar, Almancanın zorunlu mu yoksa isteğe bağlı mı sunulacağını kendileri belirleme yetkisine sahiptir. Ayrıca, dersin kapsamı, haftalık ders saati ve hedeflenen dil seviyesi gibi unsurlar da ilgili bölüm tarafından kararlaştırılmaktadır.

Yabancı diller yüksekokulları, bu taleplere yanıt vermekle yükümlüdür ve programların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli düzenlemeleri yapmak zorundadır.

Almanca Hazırlık Sınıfları

Yabancı dille eğitim veren bir programa kayıt yaptıran öğrenciler, ilgili Yabancı Diller Yüksekokulu'nun belirlediği düzenlemelere uygun olarak hazırlık eğitimini tamamlamak zorundadır. Ancak, akademik yılın başında yapılan yeterlilik sınavını geçmeleri halinde, dil becerilerini ilgili program için yeterli düzeyde kanıtlayarak hazırlık yılından muaf tutulabilirler.

Hazırlık eğitiminin tamamlanması için en az 2, en fazla 4 dönem süre öngörülmektedir. Eğer öğrenciler 4 dönem sonunda gereken koşulları yerine getiremezse, kayıtları silinmektedir (Yükseköğretim Kurumları: 2016).

Tablo 1. Türkiye’de Almanca Eğitimi Veren Üniversiteler

	Almanca Öğretmenliği	Alman Dili ve Edebiyatı	Almanca Mütercim Tercümanlık	İşletme - Almanca	Yönetim Bilişimleri Sistemi - Almanca	Uluslararası İşletme Yönetimi (Almanca)
Akdeniz Üniversitesi		X				
Anadolu Üniversitesi	X					
Ankara Üniversitesi		X				
Atatürk Üniversitesi	X	X				
Aydın Adnan Menderes		X				
Bursa Uludağ Üniversitesi	X					
Çukurova Üniversitesi	X					
Dicle Üniversitesi	X					
Dokuz Eylül Üniversitesi	X					
Ege Üniversitesi		X	X			
Fırat Üniversitesi		X				
Gazi Üniversitesi	X					
Hacettepe Üniversitesi	X	X	X			
İstanbul Üniversitesi		X				
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	X					
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi			X			
Marmara Üniversitesi	X	X	X	X	X	
Mersin Üniversitesi			X			
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	X					
Necmettin Erbakan Üniversitesi	X					

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	X					
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	X					
Sakarya Üniversitesi		X	X			
Selçuk Üniversitesi		X				
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi		X				
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi		X				
Trakya Üniversitesi	X		X			
Yeditepe Üniversitesi						X

Yükseköğretim Kurumu'nun (2024) verilerine göre, Türkiye'de 16 üniversitede Alman Dili Eğitimi, 13 üniversitede Alman Dili ve Edebiyatı, 8 üniversitede Almanca Mütercim-Tercümanlık, bir üniversitede Almanca İşletme ve Yönetim Bilişim Sistemleri, bir üniversitede ise Uluslararası İşletme Yönetimi (Almanca) bölümleri sunulmaktadır.

Ayrıca, Türk-Alman Üniversitesi'nin büyük bir kısmında dersler Almanca olarak verilmektedir. Bu durum, belirtilen tüm bölümler için Almanca hazırlık eğitimi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Tabloda belirtilen üniversitelerin dışında, Türk-Alman Üniversitesi de Almanca hazırlık eğitimi sunmaktadır. Bu durum üniversitedeki neredeyse tüm bölümleri kapsadığı için, Türk-Alman Üniversitesi ayrı bir kategori olarak belirtilmemiştir.

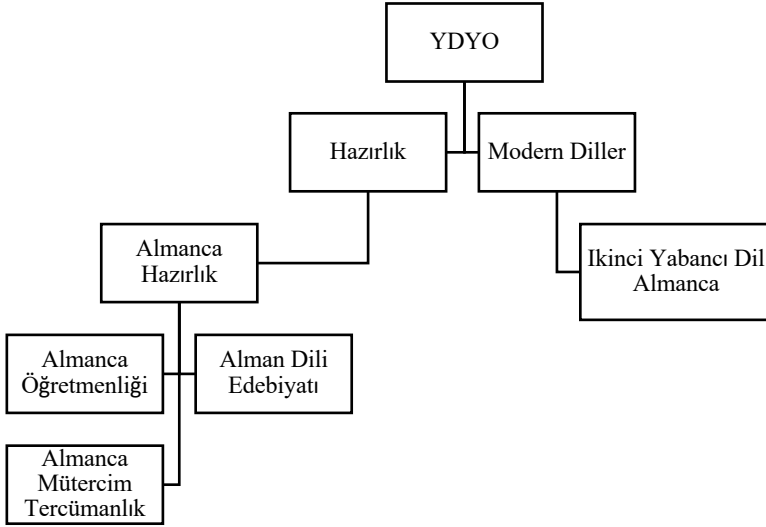
Almanca Hazırlık Eğitimi

Türkiye'de öğrenciler, genellikle Almanca bilgisi olmadan Almanca eğitim veren bölümlere yerleşmekte ve bu bölümlerdeki dil eğitimi, onların bölümün dilsel gereksinimlerini karşılayabilmelerini sağlamayı hedeflemektedir (Demir: 2016). Aşağıda, ilgili yabancı diller yüksekokullarının bu hedefleri nasıl gerçekleştirdikleri ele alınacaktır. Bu bağlamda, Times Higher Education'ın 2024 sıralamasında, "Dil, Edebiyat ve Dilbilim" alanına göre filtrelenen ve Almanca hazırlık eğitimi sunan "Almanca Dili Eğitimi", "Alman Dili ve Edebiyatı" veya "Almanca Mütercim-Tercümanlık" bölümlerine sahip Türkiye'nin en iyi üç üniversitesi seçilmiştir. Bu sıralamaya göre, Hacettepe, Ak-deniz ve İstanbul Üniversiteleri, hazırlık eğitimiyle öne çıkan Almanca bölümlere sahip üniversiteler olarak belirlenmiştir.

Bu üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarının çalışma şekilleri, hedefleri ve içerikleri incelenerek karşılaştırılmıştır. Analizler, ilgili

yabancı diller yüksekokullarının web sitelerinden elde edilen verilere dayanmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki Almanca dil eğitimi organizasyon şeması şekil 2’de görüldüğü üzere yapılandırılmıştır:



Şekil 2. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Dil Eğitimi Organizasyon Şeması

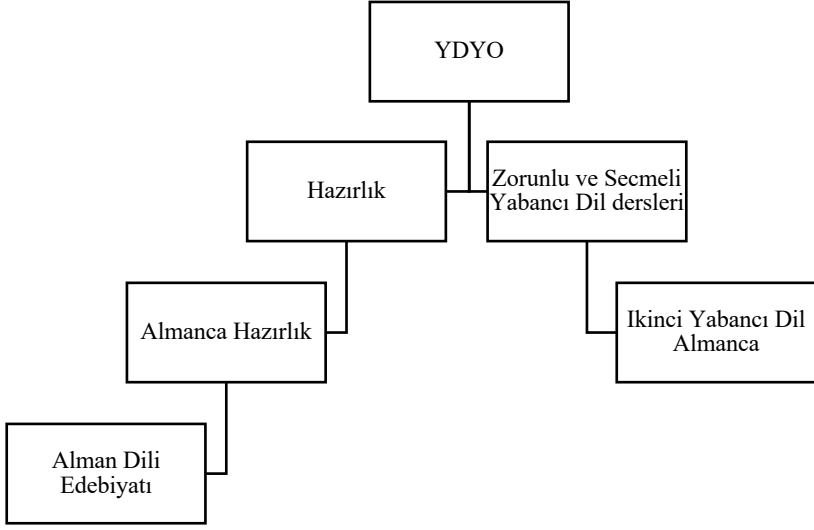
Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Sınıfları ve Modern Diller Bölümlerinden oluşmaktadır. Hazırlık Sınıfları Bölümü, hazırlık eğitimi düzenler. Hacettepe’de, Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim Tercümanlık bölümlerindeki öğrencilerin, eğitimlerine başlamadan önce bu hazırlık eğitimi başarıyla tamamlamaları gerekmektedir (Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: 2016). Bu belgede, Otomotiv Mühendisliği Bölümü’nün de Almanca hazırlık sınıfı öngördüğü ancak ÖSYM’nin (2024) güncel verileriyle yapılan karşılaştırmada bu bilginin artık geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. İlginç olan, Almancanın otomotiv endüstrisi için hâlâ önemli olmasına rağmen, bu bölümün bu uygulamayı neden kaldırdığıdır.

Genel olarak, Yabancı Diller Yüksekokulu, öğrencilere sadece akademik amaçlarına hizmet etmekle kalmayıp, diğer bağlamlarda iletişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak yüksek kaliteli bir dil eğitimi sunmayı amaçladığını belirtmektedir (Hacettepe Üniversitesi: t.y.). Ayrıca, uluslararası standartlara uyulduğu, özellikle de Ortak Avrupa Dil Çerçevesinin (CEFR) temel alınarak eğitim verildiği vurgulanmaktadır.

Hazırlık Sınıfları Bölümü'nün Almanca için belirlediği hedefler dört ana konu başlığında özetlenebilir. Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı ve Almanca Mütercim Tercümanlık programlarındaki öğrencilerin hazırlık yılı eğitimleri, 1. akademik dil yeterliliği, 2. iletişimsel yeterlilik, 3. Almanca dilinin bilgi aktarım aracı olarak kullanılması ve 4. öğrenme stratejileri ve öğrenci özerkliğinin geliştirilmesi için tasarlanmıştır (Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: 2022). Özetle, odak noktası hem dilsel hem de akademik yeterlilikler olup, iletişimsel ve kültürel boyutlar da tamamlayıcı olarak ele alınmaktadır. Bu hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirilebileceğini öğrenci ve öğretim elemanı anketleriyle incelemek faydalı olacaktır. Bu konuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

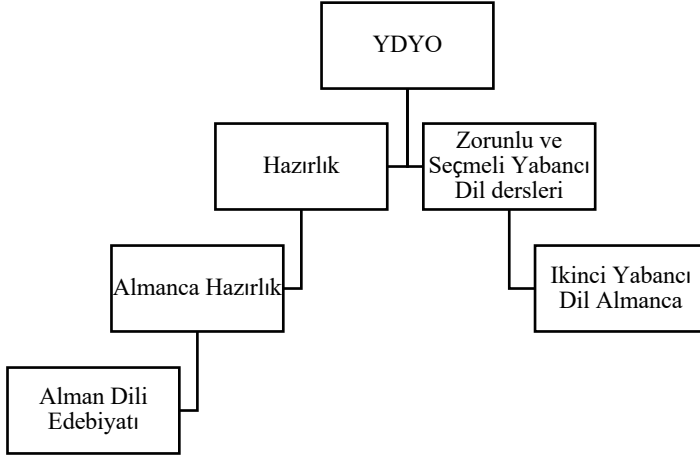
Hazırlık yılındaki ders içerikleriyle ilgili olarak, öğrencilerin programı CEFR'ye göre B1/B1+ seviyesinde tamamladığı belirtilmektedir. Haftada 20 ders saati eğitim verilmektedir. Güz dönemi itibarıyla yerleştirme sınavı yapılmakta ve dersler bu sınavın sonuçlarına göre düzenlenmektedir. Yılı başarıyla tamamlayabilmek için öğrencilerin 100 üzerinden 65 puan almaları gerekmektedir. Bu puanlar, iki dönem boyunca yapılan çeşitli değerlendirmelerden alınan puanların %60'ı ve ikin-ci dönemin sonunda yapılan yeterlilik sınavından alınan puanın %40'ı ile oluşmaktadır (Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Hazırlık Birimi: 2024). İlgi çekici olan bir nokta ise, öğrencilerin hazırlık yılındaki derslerinin kendi bölümlerine göre verilip verilmediği ya da tüm öğrencilerin aynı eğitimi alıp almadığına dair herhangi bir açıklama yapılmamış olmasıdır.

Bir sonraki ele alınacak olan yabancı dil yüksekokulu, Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'dur. Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki Almanca dil öğretimi için organizasyon şeması şekil 3'te düzenlenmiştir:



Şekil 3. Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki Almanca dil öğretimi için organizasyon şeması

Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun (2022) web sitesinden alınan bilgilere göre, burada da Almanca için iki bağımsız bölüm bulunmaktadır. Hazırlık sınıfı bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı bölümüne öğrencileri hazırlamaktadır. Hazırlık eğitiminin amacı, öğrencilerin akademik, profesyonel ve sosyal bağlamlarda hedef dilde gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Bu üniversitedeki hedeflenen seviye B2 olarak belirtilmiştir (Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: 2023). Maalesef web sitesinde ders içeriği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılamamıştır. Aşağıda İstanbul Üniversitesi'nin hazırlık eğitiminin açıklanması yapılacaktır. Şekil 4, Yabancı Diller Yüksekokulu'nun organizasyon şemasını göstermektedir.



Şekil 4. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun organizasyon şeması

İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun web sitesinden (İstanbul Üniversitesi Ya-bancı Diller Yüksekokulu: t.y.-a) alınan bilgilere göre, burada da Alman Dili için iki bağımsız bölüm bulunmaktadır ve hazırlık sınıfı bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı öğrencilerini hazırlamaktadır. İstanbul Üniversitesi'ndeki bölümün misyonu, öğrencilere Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerini yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel unsurları da entegre eden bir yaklaşımla öğretmektir. Amaç, öğrencilerin bu dilleri hem akademik hem de mesleki bağlamlarda güvenle ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

Bölümün vizyonu, yabancı dil öğretimindeki en son gelişmeleri takip ederek yenilikçi yöntemler uygulamak ve dilleri ve kültürleri başarılı bir şekilde aktarmaktır. Bölüm, öğrencileri akademik programlara hazırlamada ve yabancı dil öğretiminde öncü bir rol üstlenmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla küresel bağlantının artan önemi doğrultusunda üniversite içerisindeki öneminin farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır (İstanbul Üniversitesi Ya-bancı Diller Yüksekokulu: t.y.-b).

Sonuç olarak, İstanbul Üniversitesi'nin misyon ve vizyonunun, bütüncül ve geleceğe yönelik bir dil eğitimi için umut verici bir temel sunduğu söylenebilir. Özellikle dilsel ve kültürel eğitimin bir arada sunulması, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilleri hem akademik hem de mesleki bağlamlarda etkili bir şekilde kullanmalarını mümkün kılmaktadır.

Dillerin pratik uygulanabilirliğine odaklanılması ve kültürel unsurların entegrasyonu, dil öğreniminin ötesinde önemli yetkinlikler kazandırmaktadır. Vizyon, yenilikçi yaklaşımların ve modern yöntemlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının önemini vurgularken, kurumun uluslararası gelişmeleri takip etme istekliliğini de göstermektedir. Küreselleşen dünyaya yapılan vurgu ve teknolojik ilerlemelerin dikkate alınması, vizyona çağdaş ve gerçekçi bir perspektif kazandırmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun çevrimiçi öğrenci el kitabında, Almanca hazırlık yılına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Bu bilgilere göre, Almanca hazırlık eğitimi B1 seviyesinde tamamlanmaktadır. Öğrencilerin yılsonu notu, iki dönem boyunca yapılan sınavların sonuçları ve bir portföy çalışmasının değerlendirilmesiyle oluşmaktadır. Bu yılsonu notunun en az 100 üzerinden 70 olması gerekmektedir. Ayrıca, Yabancı Diller Yüksekokulu'nun her dönem bir sınav (içeriği gramer ve kelime bilgisinden oluşan), her dönem bir ara sınav (içeriği gramer, kelime bilgisi, okuma, yazma ve dinleme becerilerinden oluşan) ve yılsonunda bir bitirme sınavı (içeriği gramer, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan) yaptığı belirtilmektedir (İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: 2023).

İstanbul Üniversitesi'ndeki Almanca hazırlık yılı, uluslararası standartlara uygun, açık ve yapılandırılmış bir organizasyona sahiptir ve öğrencilerin ilerlemesini sistematik bir şekilde değerlendirmektedir. B1 seviyesinde bir mezuniyet hedefi, akademik ve mesleki bağlamlarda Almanca kullanımına hazırlık açısından anlamlı bir hedef sunmakta ve sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Değerlendirme kriterleri ve bireysel bileşenlerin ağırlıkları – düzenli sınavlar, bir portföy çalışması ve bir bitirme sınavı – şeffaftır ve öğrencilerin sürekli performans göstermelerini teşvik etmektedir. Bu, öğrencilerin yalnızca bitirme sınavına odaklanmalarını engelleyerek, dil becerilerini kademeli ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle, sınanan becerilerin çeşitliliği (gramer, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma), dil yetkinliklerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesini sağlamaktadır.

Hacettepe, Akdeniz ve İstanbul üniversitelerindeki Almanca hazırlık programları, hedefler, yapılar ve değerlendirme yöntemleri açısından hem

benzerlikler hem de farklılıklar göstermektedir. Aşağıda bu sistemlerin karşılaştırması sunulmaktadır:

Benzerlikler

1. Seviye ve Hedef: Üç üniversitenin de hedefi, öğrencilerin hazırlık yılının sonunda Avrupa Dil Portföyü (CEFR) B1 veya B1+ seviyesine ulaşmasını sağlamaktır. Bu, akademik, mesleki ve sosyal bağlamlar için sağlam bir temel oluşturulmak istendiğini göstermektedir.
2. Değerlendirme Yapısı: Tüm üniversitelerde öğrencilerin yılsonu notu, yıl boyunca yapılan sınavlar ve bir bitirme sınavının kombinasyonu ile belirlenmektedir. Bu, sürekliliğe ve standartlaştırılmış kriterlerle bir bitirme hedefine dayanan benzer bir yaklaşımı göstermektedir.
3. Odaklanan Yeterlilikler: Dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve (kısmen) konuşma becerilerinin kazandırılması ve değerlendirilmesi, tüm üniversitelerin programlarında merkezi bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Farklılıklar

1. Değerlendirme Sistemi:
 - Hacettepe: Yılsonu notu %60 devam eden değerlendirmeler ve %40 bitirme sınavı ile oluşturulmaktadır. Başarı için 100 üzerinden en az 65 puan gereklidir.
 - Akdeniz: Daha esnek bir sistem tanımlanmıştır ve bu sistem daha çok devam eden başarıya odaklanır. Ancak, ağırlık oranlarıyla ilgili ayrıntılar daha az belirgin şekilde sunulmuştur.
 - İstanbul: Yılsonu notu, dönem içi sınavlar ve bir portföy çalışmasıyla belirlenmektedir. Başarı için ise 100 üzerinden en az 70 puan gereklidir.

Portföy, yalnızca İstanbul'da belirtilmiştir ve bu, öğrencinin öğrenme sürecini belgeleyerek kendi sorumluluğunu artırmaya odaklanan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

2. Sınav Formatları:

- Hacettepe ve İstanbul: Her iki üniversite de yıl boyunca birkaç kez yapılan sınavlarla çeşitli dil becerilerini kapsamayı hedeflemektedir.
- Akdeniz: Sınav formatları ve içerikleriyle ilgili ayrıntılara ulaşamamıştır.

3. Ders Saatleri:

- Hacettepe: Haftada 20 ders saati dil öğretimine ayrılmaktadır.
- Akdeniz: Ders saati hakkında bilgiye ulaşılamamıştır.
- İstanbul: Net bir ders saati belirtilmemiştir, ancak açıklamalar yoğun bir programın sunulduğunu göstermektedir.

4. Hedefler ve Vizyonlar:

- Hacettepe ve İstanbul: Her iki program da dili akademik, mesleki ve sosyal bağ-lamlar için bir araç olarak vurgulamakta ve kapsamlı bir yeterlilik geliştirme amacını taşımaktadır.
- Akdeniz: Kültürel ve uluslararası bağlama daha fazla vurgu yapılmakta, ancak bu vizyonun pratikte nasıl uygulandığına dair açıklamalar yeterli derecede yapılmamaktadır.

Üç üniversite benzer hedefler izlerken, her programın kendine özgü güçlü yönleri vardır. Hacet-tepe, açık değerlendirme yapısıyla öne çıkarken, İstanbul, bir portföy yaklaşımıyla dikkat çekmekte ve Akdeniz, uluslararası bir bakış açısı sunmaktadır.

Alman Dilinde Servis Dersleri Örnekleri

İngilizceden sonra Almanca, Türkiye’de ortaöğretimden itibaren sunulan ikinci yabancı dil konumundadır. Yükseköğretim alanında da Almancanın, diğer yabancı dillerle birlikte yüksek bir statüye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, Almanca eğitim veren bir bölüm bulunmayan üniversitelerde bile Almanca öğretim elemanlarının istihdam edilmesiyle görülmektedir (örneğin, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Koç Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi). Bu bölümde, Türkiye’deki üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında sunulan „servis dersleri“ ele alınacaktır.

Bu amaçla, Times Higher Education sıralamasında dil alanında üst sıralarda yer alan üniversiteler arasından sadece devlet üniversiteleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ODTÜ, Boğaziçi ve Hacettepe Üniversitelerinin yabancı diller yüksekokulları belirlenmiştir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Örneği

ODTÜ’nün yabancı diller yüksekokulu, Almanca hazırlık eğitimi sunmamaktadır çünkü bu üniversitede Almanca eğitim veren bir bölüm bulunmamaktadır (Yükseköğretim Kurulu: 2024b). Ancak yabancı diller yüksekokulu, „Modern Diller Birimi“ bünyesinde Almanca dersleri

sunmaktadır. Yabancı diller yüksekokulunun internet sitesine göre Almanca dersleri isteğe bağlı olarak verilmektedir (ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu: t.y.-b).

Yabancı diller yüksekokulunun hedefi, etkili sözlü ve yazılı iletişim becerilerini kazandırmaya odaklanmak şeklinde açıklanmaktadır. Amaç, öğrencilere ve katılımcılara, uluslararası standartlara uygun eğitim programları aracılığıyla Almancayı farklı bağlamlarda aktif olarak kullanabilme yeteneği kazandırmak, bu kapsamda yalnızca dil becerileri güçlendirilmekle kalmayıp, aynı zamanda kültürel eğitim, yaratıcılık ve açıklık gibi değerlerin gelişimi de desteklenmek olduğu da belirtilmektedir. Yüksekokul, dil becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretim kadrosunun gelişimi için yenilikçi yöntemler uygulayarak yabancı dil eğitiminin kalitesini artırmayı hedeflediğinin altını çizmektedir. Net bir vizyonla, dil öğrenimi ve öğretimi alanında öncü bir kurum olma rolünü hem nitelik hem de nicelik açısından genişletmeyi ve eğitim standartlarını sürekli yükseltmeyi amaçladığını ifade etmektedir (ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu: t.y.-a). Ayrıca, Almancanın 8 dönem boyunca öğretildiği görülmektedir ve bu da öğrencilerin tüm eğitim hayatları boyunca Almanca öğrenme fırsatına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Bu program sayesinde, öğrenciler Almancayı B2.2 seviyesine kadar öğrenebilmektedirler.

ODTÜ’de A1.1 seviyesinden B2.2 seviyesine kadar olan derslerin özeti:

A1.1’den B2.2’ye kadar olan dil dersleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında dil becerilerinin kademeli olarak geliştirilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu dersler, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ‘ne (CEFR) uygun olarak hazırlanmış olup iletişimsel ve eylem odaklı bir yaklaşımı takip etmeyi amaçlamaktadır.

1. A1 Seviyesi

- A1.1: Günlük durumlar için temel iletişim becerilerinin kazanılmasına odaklanır. Katılımcılar, basit cümleleri anlamayı, kendilerini tanıtmayı ve temel soruları sormayı ve yanıtlamayı öğrenir.
- A1.2: A1.1 üzerine inşa edilerek dil becerileri genişletilir. Katılımcılar, basit mesajlar yazmayı, tercihlerini ifade etmeyi, kartpostal yazmayı ve karşılaştırmalar yapmayı öğrenir.

2. A2 Seviyesi

- A2.1: Aile, boş zaman ve iş gibi konularla daha karmaşık iletişim formlarına giriş yapılır. Amaç, günlük metinleri anlamak ve kişisel mektuplar ile e-postalar yazmaktır.
- A2.2: Kelime dağarcığı ve gramer bilgisi genişletilir. Kültürel konular, meslek ve yenilikler ele alınır. Katılımcılar, resmi ve gayri resmi mektuplar yazar ve günlük durumlarda pratik yapar.

3. B1 Seviyesi

- B1.1: Temel bilgilerin derinleştirilmesi. Katılımcılar, e-postalar ve kısa mesajlar yazmayı, kişisel fikirlerini tartışmayı ve daha karmaşık bilgileri anlamayı öğrenir.
- B1.2: Gramer temellerinin pekiştirilmesi ve daha karmaşık tartışmalar ile metinlere hazırlanma. Yaşam hikayelerini anlatma, sunum yapma ve kuralları tartışma gibi konular ele alınır.

4. B2 Seviyesi

- B2.1: Katılımcılar, karmaşık metinleri anlamayı, akıcı konuşmayı ve kendi bakış açılarını net bir şekilde ifade etmeyi öğrenir. Bu seviye, farklı bağlamlarda bağımsız iletişimi sağlar.
- B2.2: Stilistik ve dilsel beceriler, zorlu metin türleri ve sunumlarla geliştirilir. Tartışmalar ve açıkça yapılandırılmış metinlerin yazılması ön plandadır (ODTÜ: t.y.).

A1.1'den B2.2'ye kadar olan dil kursları incelendiğinde, öğrenenlere dil bilgilerini kademeli olarak genişletme fırsatı sunan net ve ilerlemeci bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört dil becerisine odaklanması, dengeli bir dil gelişimini desteklemektedir.

Özellikle vurgulanması gereken, öğrenenlerin gerçek iletişim durumlarında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan uygulama odaklı yaklaşımıdır. Günlük yaşamdan karmaşık sosyal ve mesleki bağlamlara kadar uzanan konu çeşitliliği, yalnızca dil gelişimini değil, aynı zamanda kültürlerarası anlayışı da desteklediği söylenebilir.

Boğaziçi Üniversitesi Örneği

Bu bölümde, Boğaziçi Üniversitesi'nde verilen Almanca dersleri ele alınacaktır. Yabancı Diller Yüksekokulu'nun web sitesinden, burada da

aktif bir modern diller birimi olduğu anlaşılmaktadır. Modern Diller Birimi (MLU), Almanca da dahil olmak üzere on bir dil programını koordine etmekte ve tüm bölümlerden öğrenciler için dil dersi sunmaktadır. Belirli bir dil yeterliliğine ulaşıldığında ise, öğrenciler çeviri, edebiyat, kültür ve medeniyet dersleri seçebilmektedir. Bu süreçte sadece dil becerisi geliştirilmekle kalınmadığını, aynı zamanda kültürel, politik, sosyal ve küresel konulara dair bilincin de artırılmasının hedeflendiği belirtilmektedir. Amaç, öğrencilere dilsel, kültürel ve kültürlerarası bir yetkinlik kazandırmak ve böylece hedef ülkelerin dilsel ve kültürel özelliklerini anlamalarını ve uygulamalarını sağlamak olarak açıklanmaktadır (Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: t.y.-c).

Modern Diller Birimi'nin vizyonu, dil ve kültürün kişisel ve mesleki başarıya giden köprüler olarak rolünü vurgulamaktadır. Amaç, birden fazla yabancı dilde yetkin olan, aynı zamanda farklı kültürleri anlayabilen ve küresel topluma aktif bir şekilde katkıda bulunabilen bir yaşam boyu öğrenme topluluğu oluşturmak olarak belirtilmektedir. MLU'nun misyonu, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi, dinamik bir dil eğitimi sunmaktır. Modern öğretim yöntemleri ve eleştirel düşünmenin teşvik edilmesiyle, dilsel ve kültürel sınırların ötesine geçen bir eğitim hedeflenmektedir. Temel stratejiler arasında, 13 dilde pratik dil bilgisi kazandırılması, kültürel duyarlılığın ve eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesi, edebi ve analitik yetkinliklerin geliştirilmesi yer almaktadır. Ayrıca, MLU, öğrencilerini çok dillilik ve kültürlerarası anlayış gerektiren meslekler için hazırlamakta ve onları, global bir dünyada başarılı bir şekilde hareket edebilmek için donatmakta olduğunun altını çizmektedir (Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: t.y.-b).

Modern Diller Birimi'nin vizyonu ve misyonu, öğrencilerin dilsel, kültürel ve kültürlerarası yetkinliklerini geliştiren bütünsel bir yaklaşımı izlemektedir. Dil ve kültürün kişisel ve mesleki başarıya giden köprüler olarak görülmesi vizyonu, giderek küreselleşen bir dünyada özellikle büyük bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, yalnızca dil becerisini değil, aynı zamanda diğer kültürleri ve onların toplumsal özelliklerini anlamayı da teşvik etmektedir; bunun, iyi bilgilendirilmiş, küresel farkındalığa sahip vatandaşların yetiştirilmesi için kritik önemde olduğu söylenebilir.

Yenilikçi ve dinamik bir dil eğitimi sunmayı amaçlayan misyon, modern öğretim yöntemleri ve eleştirel düşünmeyi entegre ederek,

öğrencileri profesyonel ve kültürlerarası bir dizi zorluğa hazır-lamayı desteklemektedir. Özellikle birden fazla dilde dil bilgisi geliştirilmesine ve okuryazarlık becerilerinin kazanılmasına yönelik odak, öğrencilere hem profesyonel hem de toplumsal bağlamlarda başarılı bir şekilde iletişim kurma olanağı sağlamaktadır.

Almanca için bu yaklaşım, sadece dilsel yeterliliği geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda Almanca konuşulan dünyadaki kültürel ve tarihi unsurları da entegre eden sağlam ve ayrıntılı bir dil öğretimi ifade etmektedir. Olumlu olarak, öğrenciler sadece dili öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda edebi, kültürel ve toplumsal konuları eleştirel bir şekilde değerlendirebilmektedir. Bu, Almanca diline ve kültürüne daha derinlemesine bir yaklaşımı teşvik etmekte ve öğrencileri uluslararası bir ortamda başarılı bir kariyere hazırlamaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokulu, B2 seviyesine kadar dersler ve özel amaçlar için dersler sunmaktadır:

A1 seviyesi:

GER 101 başlangıç düzey Almanca I

Bu başlangıç dersi, Almanca diline temel bir giriş sağlar ve okuma, yazma, konuşma ve dinleme anlama gibi temel dil becerilerini ele alır. Ders, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 seviye-sinin ilk aşamasına odaklanmaktadır. Öğrenciler, temel dil yapıları ve kelime bilgisi ile tanıştırılır, böylece basit bir iletişim kurabilir ve basit metinleri anlayabilirler.

GER 102 başlangıç düzey Almanca II

Bu ders, GER 101'in devamıdır ve temel dil becerilerini geliştirir, A1 seviyesinin ikinci ve son kısmına odaklanır. Ders, iletişim becerilerini genişletmeyi ve daha basit, ancak daha karmaşık metinleri anlamayı amaçlar. Gereksinim: GER 101 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 105 yoğunlaştırılmış başlangıç düzey Almanca

Bu yoğunlaştırılmış ders, A1.1 ve A1.2 seviyelerini kapsar ve Almanca diline hızlı bir giriş sunar. Öğrenciler, selamlaşma, vedalaşma ve bilgi talepleri gibi temel sosyal etkileşimleri başlatmayı ve sürdürmeyi öğrenirler. Aile ve aktiviteler gibi günlük konularda konuşur ve ilanlar ve

talimatlar gibi basit metinleri okurlar. Gereksinim: Öğretim görevlisinin onayı.

A2 seviyesi :

GER 201 alt orta düzey Almanca I

Bu ders, GER 102'nin devamıdır ve Almanca dil bilgisi ile cümle yapısının daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını sağlar. Öğrenciler, dil becerilerini geliştirir ve A2 seviyesinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme anlama yeteneklerini artırır. Gereksinim: GER 102 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 202 alt orta düzey Almanca II

GER 201'in devamı olan bu ders, öğrencilerin dil bilgisi ve cümle yapılarını derinleştirir ve okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini destekler. Gereksinim: GER 201 veya öğretim görevlisinin onayı.

B1 seviyesi:

GER 301 orta düzey Almanca I

Bu B1 seviyesindeki ders, daha karmaşık metinleri okuma ve anlama üzerine yoğunlaşır. Dil bilgisi ve cümle yapısı ayrıntılı olarak ele alınırken, tüm dil becerileri geliştirilmektedir. Öğrenciler, dilin derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve kendilerini daha karmaşık bir şekilde ifade etme yeteneklerini geliştirirler. Gereksinim: GER 202 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 302 orta düzey Almanca II

GER 301'in devamı olan bu ders, B1 seviyesinin ikinci aşamasına öğrencileri hazırlar. Dil bilgisi ve cümle yapılarını derinleştirir ve okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini destekler. Gereksinim: GER 301 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 403 orta düzey Almanca III

Bu ders, B1 seviyesinin üçüncü ve son aşamasıdır. Dil bilgisi ve cümle yapılarını güçlendirir ve edebiyat ve kültür çalışmaları üzerine odaklanır. Öğrenciler, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir ve Almanca konuşulan ülkelerin kültürleri ve edebi gelenekleri hakkında bilgi edinirler. Gereksinim: GER 302 veya öğretim görevlisinin onayı.

B2 seviyesi:

GER 404 üst orta düzey Almanca I

Bu B2 seviyesindeki ders, dil bilgisi, cümle yapısı ve kelime bilgisini güçlendirmeye odaklanır, özellikle medya ve çağdaş konularda. Öğrenciler daha karmaşık metinlerle çalışır ve karmaşık konularda görüşlerini hem sözlü hem yazılı olarak ifade etme yeteneği geliştirirler. Gereksinim: GER 403 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 405 üst orta düzey Almanca II

Bu ders, B2 dil becerilerini daha da geliştirir ve öğrencilerin edebi metinler, güncel konularla ilgili makaleler ve daha karmaşık sözlü materyaller, örneğin dersler ve haber raporlarını okuma ve anlama yeteneklerini artırır. Dil bilgisi konuları arasında dolaylı anlatım, edilgen yapı, nominalleşme ve daha fazlası yer alır. Gereksinim: GER 404 veya öğretim görevlisinin onayı.

Özel amaçlı dersler:

GER 401 20. yy. Alman Edebiyatı I

Bu ders, 20. yüzyıl Alman ve Avusturya edebiyatına giriş yapar ve önemli yazarların seçilmiş eserlerini okumayı ve tartışmayı teşvik eder. Almanca konuşulan ülkelerdeki kültürel ve edebi gelişmeleri anlamayı derinleştirir.

GER 402 20. yy. Alman Edebiyatı II

GER 401'in devamı olan bu ders, 20. yüzyıl Alman ve Avusturya edebiyatının daha derinlemesine incelenmesini sağlar ve eserlerin eleştirel analizi ve tartışmasına daha fazla odaklanır.

GER 411 Çeviri I

Bu derste, öğrenciler, gazeteler, dergiler ve edebi eserler gibi farklı kaynaklardan Almanca ve Türkçe arasında metinler çevirirler. Ders, temel çeviri becerilerini kazandırır ve metinlerin kültürel bağlamlarını dikkate alır.

GER 412 Çeviri II

GER 411'in devamı olan bu ders, öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirir ve güncel konularda daha karmaşık ve uzmanlık gerektiren

metinlerin çevirisini yapmalarını sağlar. Gereksinim: GER 411 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 413 Alman Uygarlığı I

Bu ders, Alman ve Avusturya konuşulan ülkelerin dilsel, politik ve kültürel tarihine 1933'e kadar olan dönemdeki Germen halklarından bakış sunar. Öğrenciler, Alman uygarlığının gelişimindeki önemli olayları anlamak için edebi metinleri ve tarihi belgeleri incelerler. Gereksinim: GER 404 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 414 Alman Uygarlığı II

GER 413'ün devamı olan bu ders, Almanca konuşulan ülkelerin tarihini 1933'ten günümüze kadar ele alır. Öğrenciler, tarihi belgeleri ve edebi eserleri analiz ederek, politik ve kültürel gelişmeleri anlamaya çalışırlar. Gereksinim: GER 404 veya öğretim görevlisinin onayı.

GER 421 Modern Alman Edebiyatı I

Bu ders, modern Alman ve Avusturya edebiyatını okuma ve tartışma üzerine odaklanır. Öğrenciler, önemli çağdaş yazarların eserleriyle tanışır ve edebi analiz becerilerini geliştirirler.

GER 422 Modern Alman Edebiyatı II

GER 421'in devamı olan bu ders, modern Alman edebiyatını derinlemesine inceler ve önemli çağdaş yazarların daha zorlu eserlerinin okunması ve tartışılmasına odaklanır.

GER 480 – 499 Almancada Özel Konular

Bu ders, Almanca konuşulan ülkelerdeki kültür, edebiyat veya dilbilimle ilgili özel konu, hareket, tür veya yazarlar üzerine yoğun bir çalışma sunar. Konular her yıl değişir ve öğrencilere özel ilgi alanlarını derinlemesine araştırma fırsatı verir. Gereksinim: GER 405 veya öğretim görevlisinin onayı (Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: t.y.-a).

Sunulan sistemin iyi yapılandırılmış ve dil öğrenme sürecinde açık bir ilerleme sağlamayı hedeflediği ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni 'ne dayandığı söylenebilir. Öğrenciler, temel derslerden ileri düzeye ve özel derslere kadar öğrenme yollarını takip edebilirler, bu da dili etkili ve sistematik bir şekilde öğrenmeyi sağlayabilir. Dilin dört becerisinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) tümüne büyük önem verildiği

görülmekte, bu da dengeli bir dil gelişiminin ön şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta ve ileri düzey derslerde kapsamlı dilbilgisi öğretimi, öğrencilere sağlam dil bilgisi kazandırmada yardımcı olur. Ayrıca, edebiyat, kültür ve Almanca konuşulan ülkelerin uygarlığına yönelik dersler, öğrencilere dili kültürel ve tarihi bağlamda derinlemesine inceleme fırsatı vermektedir.

Bir diğer avantaj, çeviri ve kültür gibi pratik derslerin entegrasyonu, öğrencilerin profesyonel bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır. Özellikle, "Yoğunlaştırılmış Başlangıç Düzey Almanca" gibi özel derslerle sistemin esnekliği, farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak avantaj sağlamaktadır.

SONUÇ

Almanca, Türkiye'de ortaöğretimde en sık sunulan yabancı dillerden biridir. Talim Terbiye Kurulu'ndan elde edilen bilgilere göre, ikinci yabancı dil haftada iki saatle sınırlıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: 2023). Bu süre, Almanca eğitim veren bölümlere devam etmek isteyen öğrenciler için yetersiz olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle, bu öğrencilerin ya dil yeterlilik belgesi sunmaları ya da Almanca hazırlık eğitimi almaları gerekmektedir.

Türkiye'deki üniversitelerdeki yabancı diller yüksekokulları, yabancı dil öğretimi ile akademik gereksinimler arasında köprü oluşturma yanı sıra, üniversitelerin uluslararasılaşma sürecine de önemli katkılar sağlamaktadır. Lise öğretiminin eksikliklerini gidererek, öğrencilerin akademik dil yetkinliğini geliştirmekte ve küresel dünyada karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, yabancı diller yüksekokullarının önemi, ortaöğretimde verilen Almanca derslerindeki sistematik zorluklar göz önünde bulundurulduğunda daha da artmaktadır. Yetersiz ders süresi, pratik uygulama eksikliği, niteliksiz öğretmenler, materyal eksiklikleri ve sınav odaklı bir yaklaşım, dilsel eksikliklere yol açmaktadır (Can ve Can: 2014), ki bu da üniversite programları ile telafi edilmelidir. Yabancı diller yüksekokulları, okuldan akademik dil eğitimine geçişi kolaylaştırmaya yardımcı olmakta ve aynı zamanda Almancanın Türkiye'de bilim ve meslek dili olarak teşvik edilmesine katkı sağlamaktadır.

Hacettepe, Akdeniz ve İstanbul üniversitelerindeki Almanca hazırlık programları, öğrencileri Almanca eğitim veren akademik ortama

hazırlamak için farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Üç program da öğrencileri CEFR B2 seviyesine ulaştırmayı hedeflemektedir, ancak odak noktaları farklıdır:

- Hacettepe Üniversitesi bilimsel Almanca ve tüm dil becerilerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine öncelik verir.
- Akdeniz Üniversitesi günlük iletişim ve pratik dil becerilerine odaklanarak modern, etkileşimli öğretim yöntemleri kullanır.
- İstanbul Üniversitesi ise akademik entegrasyona odaklanarak uzmanlık metinlerinin analizi, bilimsel yazma ve sunum tekniklerini vurgular.

Bu programlar, öğrencilerin Almanca konuşulan ülkelerde eğitim görmeye geçişlerini kolaylaştırarak akademik başarı için gerekli dilsel ve kültürel yeterlilikleri kazanmalarını sağlamaktadır.

ODTÜ ve Boğaziçi üniversitelerinin yabancı diller yüksekokulları ise Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğretirken farklı, ancak aynı derecede iddialı yaklaşımlar benimsemektedir:

- ODTÜ, modern öğretim yöntemlerini uluslararası bir bakış açısıyla birleştirerek teknolojik araçlar ve kültürel duyarlılığı ön plana çıkarır. Ayrıca, ileri düzey kurslarda eleştirel düşün-me ve disiplinler arası becerilerin geliştirilmesine önem verir.
- Boğaziçi Üniversitesi, dil eğitimine kültürel ve edebi bir perspektiften yaklaşarak öğrencilerin dili sadece akademik bağlamda değil, aynı zamanda kültürel ve uluslararası düzeyde kullanmalarını sağlar.

Her iki üniversite de CEFR seviyelerine dayalı sistematik bir öğrenme süreci sunmaktadır. OD-TÜ dört dil becerisini eşit olarak vurgularken, Boğaziçi kültürel ve edebi bağlamlara daha fazla ağırlık vermektedir. ODTÜ, küresel düşünen bireyler yetiştirmeyi hedeflerken, Boğaziçi akademik derinliğe özel önem vermektedir. Bu farklı yaklaşımlar, her üniversitenin kurumsal önceliklerini yansıtarak öğrencilere bireysel hedeflerine ve ilgi alanlarına göre çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Bu bulgular, küreselleşen ve hızla değişen dünyada yabancı dil eğitiminin, üniversitelerin nitelikli insan kaynağı yetiştirmedeki hayati rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır. Yabancı diller yüksekokullarının geliştirdiği kapsamlı, yenilikçi ve öğrenci odaklı yaklaşımlar, hem öğrencilerin mesleki ve akademik yaşamlarında hem de toplumsal düzeyde önemli katkılar sağlamaktadır. Bu kapsamda, sunulan model ve uygulamaların,

diğer üniversitelerin yabancı dil politikalarını gözden geçirmeleri ve ulusal düzeyde yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmaları açısından da referans niteliği taşıdığı değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’deki üniversitelerde Almanca eğitimi, yalnızca bireysel düzeyde öğrencilere akademik ve mesleki anlamda önemli avantajlar sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerine ve rekabet gücüne de önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda Almanca bilgisi, öğrencilerin akademik kariyerleri kadar, özellikle çok uluslu şirketlerde iş bulma ve yükselme fırsatlarını da artırmaktadır. Ayrıca, Türk üniversiteleri ile Almanca konuşulan ülkeler arasındaki iş birlikleri ve değişim programları, öğrencilerin yurtdışında eğitim almasına, yabancı dil becerilerini geliştirmesine ve farklı kültürlerle etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır. Burslar, öğretmen eğitimi programları ve ikili anlaşmalar, Almanca eğitiminin sürdürülebilirliğini güçlendirmektedir. Tüm bu gelişmeler ışığında, Türkiye’de üniversitelerde uygulanan Almanca eğitimi ve teşvik edilen çokdillilik, bireysel gelişimden ulusal rekabet gücüne kadar geniş bir yelpazede katma değer sunmakta; üniversitelerin uluslararası arenadaki görünürlüğünü ve cazibesini artırarak, öğrencileri küresel iş ve akademik dünyaya daha donanımlı şekilde hazırlamaktadır.

Kaynaklar

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Auswärtiges Amt . (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Referat 610 – Förderung von Deutsch als Fremdsprache/ Partnerschulinitiative PASCH . <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (E.T.: 15.12.2024).
- Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.-a). Courses. Courses. <https://mlu.bogazici.edu.tr/courses> (E.T.: 23.12.2024).
- Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.-b). Mission and Vision Statements. About Us. <https://mlu.bogazici.edu.tr/mission-and-vision-statements> (E.T.: 23.12.2024).
- Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (o. J.-c). Modern Diller Birimi. YADYOK Hakkında. <https://yadyok.bogazici.edu.tr/tr/birimler/modern-diller-birimi> (E.T.: 23.12.2024).
- Can, E., ve Can, C, I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43–63.
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. New York: Cambridge University Press.
- Demir, K. (2016). Daf-unterricht an den hochschulen für fremdsprachen Der türkischen universitäten. *The Journal of Academic Social Sciences*, 32(32), 475–475. <https://doi.org/10.16992/asos.3477>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elaldi,Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507>.
- Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2022). Amaçlar. Almanca Hazırlık Birimi Hakkında. <https://fs.hacettepe.edu.tr/ydyo/2022-2023%20mhpt/Amaclar.pdf> (E.T.: 06.12.2024).
- Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Hazırlık Birimi. (2024). 2024–2025 Eğitim - Öğretim Yılı Yabancı Dil Eğitimi Uygulama İlke Ve Esasları Öğrenci Bilgilendirme El Kitabı. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://fs.hacettepe.edu.tr/ydyo/2024-2025%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20YILI/2024-2025%20EGITIM-OGRETIM%20YILI%20ALMANCA%20OBK.pdf> (E.T.: 06.12.2024).
- Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.). Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. Misyon ve Vizyon. https://ydyo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/misyon_ve_vizyon_-13 (E.T.: 06.12.2024).
- İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.-a). Öğrenci. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://yabancidiller.istanbul.edu.tr/tr/content/ogrenci/hazirlık> (E.T.: 15.12.2024).
- Ilkhan, I. (2009). Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe, inhaltliche und methodische Gestaltung. In E. Üniversitesi (Hrsg.), *XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress* (S. 638–650).
- İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2023, Ağustos 14). Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi İçin Öğretim Görevlisi İlanı. İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://Ydy.Itu.Edu.Tr/Haber-Detay/2023/08/14/Yabanc%C4%B1-Dil-Olarak-Almanca-Dersi-I-%C3%A7in-%C3%B6%C4%9Fretim-g%C3%B6revlisi-ilan%C4%B1> (E.T.: 05.12.2024).
- İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.-b). Yüksekokulumuz. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://yabancidiller.istanbul.edu.tr/tr/content/yuksekokulumuz/misyon-ve-vizyon> (E.T.: 15.12.2024).
- İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2023). İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2023-2024 Akademik Yılı Almanca Hazırlık Programı Öğrenci El Kitabı. https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=2023-2024-almanca-ogrenci-el-kitabi_638326301421779338.pdf (E.T.: 15.12.2024).

- İyte Personel Daire Başkanlığı. (2023). Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlisi Alımı İlanı (11.12.2023). Personel Daire Başkanlığı. <https://Personel.Iyte.Edu.Tr/Wp-Content/Uploads/Sites/106/2023/12/%C3%96%C4%9fretim-Eleman%C4%B1-%C4%B0lan%C4%B1.Pdf> (E.T.: 05.12.2024).
- Jessner U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Kurt, G. (2020). Alman Dili Ve Edebiyatı İle Almanca Öğretmenliği Mezunlarının “Öğretmenlik” Eğitim İçeriğinin Karşılaştırılması. *Ulakbilge*, 8(54), 1346–1359.
- ODTÜ. (t. y.). Courses Given By The Department Of Modern Languages Department. Academic Catalog. https://Catalog.Metu.Edu.Tr/Prog_Courses.Php?Prog=604 (E.T.: 20.12.2024).
- ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.-a). Misyonumuz / Vizyonumuz. ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://Dil.Metu.Edu.Tr/Hakkimizda/Misyonumuz-Vizyonumuz/> (E.T.: 20.12.2024).
- ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu. (t. y.-b). YDYO. ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://Dil.Metu.Edu.Tr/Hakkimizda/Ydyo/> (E.T.: 20.12.2024).
- ÖSYM. (2024). 2024 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu. Yükseköğretim Kurumları Sınavı. https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2024/Yks/Tercih/Tkilavuz_02082024.Pdf (E.T.: 02.12.2024).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023, Ağustos 24). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2023_09/14104459_2023-37_Ortaogretim_Kurumlari.Pdf (E.T.: 12.12.2024).
- Tiryakiol, S. (2021). Yükseköğretimde modern dillerin eğitimi uluslararasılaşma yahut küreselleşme, İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. <https://Www.Mevzuat.Gov.Tr/Mevzuat?Mevzuatno=21475&Mevzuattur=7&Mevzuatterti p=5> (E.T.: 02.12.2024).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav İle Giriş Sınavlarına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. Mevzuat Bilgi Sistemi. <https://Www.Mevzuat.Gov.Tr/Mevzuat?Mevzuatno=28947&Mevzuattur=7&Mevzuatterti p=5> (E.T.: 04.12.2024).
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). Almanca Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. Yükseköğretim Program Atlası. <https://Yokatlas.Yok.Gov.Tr/Lisans-Bolum.Php?B=10004> (E.T.: 02.12.2024).
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). Orta Doğu Teknik Üniversitesi’ndeki Tüm Lisans Programları. Yök Atlas. <https://Yokatlas.Yok.Gov.Tr/Lisans-Univ.Php?U=1084> (E.T.: 20.12.2024).
- Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2016, Ağustos 9). Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Bölümlere Göre Yabancı Dil Hazırlık Zorunluluğu Durumu. Hazırlık Birimleri. https://fs.hacettepe.edu.tr/ydyo/dosyalar/hazirlik_birimleri_hk_9_agustos_2016/hazirlik-zorunlu_16.pdf (E.T.: 06.12.2024).
- Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2022, Kasım 10). Yüksekokulumuz Hakkında. Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. https://ydy.akdeniz.edu.tr/tr/yuksekokulumuz_hakkinda-3298 (E.T.: 13.12.2024).
- Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2023, Temmuz 25). Sıkça Sorulan Sorular. Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. https://ydy.akdeniz.edu.tr/tr/sikca_sorulan_sorular-4829 (E.T.: 13.12.2024).
- Türk-Alman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2024, Kasım 25). Türk-Alman Üniversitesi Rektörlüğünden Öğretim Elemanı İlanı. Personel Daire Başkanlığı. <https://3fcampus.Tau.Edu.Tr/Uploads/Announcement/Pdb.Tau/Sp8xdc7sqe.Pdf> (E.T.: 05.12.2024).
- 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>.

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA 5İ DERSLERİ VE YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARININ BU KAPSAMDAKİ ROLÜ

Selda DEMİR*

GİRİŞ

Küreselleşmenin hız kazandığı 21. yüzyılda, yükseköğretim kurumlarının eğitim yaklaşımları ve program içerikleri, sadece mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasına değil, aynı zamanda öğrencilerin çok yönlü gelişimine de odaklanmaktadır. Türkiye’de bu çerçevede “5i dersleri” olarak adlandırılan ortak zorunlu dersler, üniversite eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Genellikle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil derslerinden oluşan bu dersler, gençlerin hem tarih bilinci ve milli değerlerini pekiştirmeyi hem de dilsel ve kültürel yeterlilikler kazandırmayı hedeflemektedir.

Bu derslerin kapsamı ve içeriği, Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiş olup, devlet ve vakıf üniversitelerinde uygulama biçimlerinde farklılıklar gözlemlenmektedir. Özellikle yabancı dil eğitimi, öğrencilerin akademik ve profesyonel yaşamlarında uluslararası düzeyde rekabet edebilmeleri için kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil derslerinin içerik ve öğretim yöntemleri, teknolojik gelişmelerle birlikte sürekli evrilmekte ve daha interaktif, öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında 5i derslerinin genel tanım ve amaçlarını, kapsam ve içeriklerini, devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki uygulama farklılıklarını ve özellikle yabancı dil derslerinin önemini ve uygulama biçimlerini ve 5i dersleri bağlamında Yabancı Diller Yüksekokullarının rollerini detaylı şekilde incelemekte; böylece bu derslerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimindeki çok boyutlu rollerini kapsamlı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

* Öğr. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Nevşehir, seldademir@nevsehir.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-2441-8116

Türkiye’de “5i” Derslerinin Genel Tanımı ve Amacı

Yükseköğretim kurumlarında uzaktan ya da yüz yüze olarak verilen “5i dersleri” ya da “servis dersleri” olarak adlandırılan ortak zorunlu dersler, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği temel beceri ve yetkinlikleri kapsayan dersler bütünüdür. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 5. Maddesi, (1) bendinde şöyle yer almaktadır:

“(1) (Değişik: 29/5/1991-3447/1 md.) Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarıyıl olarak programlanır ve uygulanır.”** (Resmi Gazete, 1981)

Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayılı Kanun) ve YÖK’ün ilgili yönetmelikleri, üniversitelerde okutulacak zorunlu derslerin kapsamını ve esaslarını belirlemektedir. Bu kapsamda Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinin genelinde bu dersler temelde;

- Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi,
- Türk Dili,
- Yabancı Dil (genellikle İngilizce) olarak sunulmaktadır.

5i derslerinin amacı, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve dilsel açıdan da donanımlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Özellikle küreselleşen dünyada İngilizcenin önemi göz önüne alındığında, bu derslerin programlarda yer alması öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatında daha rekabetçi olmalarına katkı sunmaktadır. Bu derslerin genel amacı, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyerek onları çağdaş toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde yetiştirmektir.

Üniversiteler, 5i dersleriyle öğrencilerin eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilme gibi beceriler kazanmalarını hedeflemektedir. Böylece mezunlar sadece kendi alanlarında değil, aynı zamanda toplumsal hayatta da aktif ve bilinçli bireyler olarak yer alabileceklerdir. Bu yaklaşım, yükseköğretimin temel

** 4/4/2015 tarihli ve 6645 sayılı Kanunu’nun 11. Maddesiyle, bu bentte yer alan “yabancı dil” ibaresinden sonra gelmek üzere, 20/6/2012 tarihli ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’na göre iş güvenliği uzmanı olabilecek mezunları yetiştiren fakültelerde iş sağlığı ve güvenliği ibaresi eklenmiştir. (Resmi Gazete, 1981)

misyonlarından biri olan topluma katkı sağlama hedefine de hizmet etmektedir.

5i Derslerinin Kapsam ve İçeriği

5i dersleri, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimini destekleyen zengin bir müfredat sunmaktadır. Her ders, farklı yetkinlik alanlarında öğrencileri güçlendirmeyi hedeflemektedir. Üniversitelerin kendi senato kararlarına göre bu dersler öğrencilere uzaktan ya da yüz yüze olarak genellikle her bölümün birinci sınıflarının birinci ve ikinci yarıyılında sunulmaktadır. Bu kapsamda her üniversitede 5i dersleri olarak anılan ortak zorunlu derslerin içerik ve kapsamına ilişkin detaylar genel çerçevede aşağıda yer aldığı biçimdedir:

❖ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi:

- *Ders Kodu:* (Üniversiteye göre değişebilir.)
- *Ders Türü:* Ortak Zorunlu Ders (5i)
- *Kredisi:* Genellikle 2-3 AKTS
- *Dersin Amacı:* Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecini, Atatürk'ün düşünce sistemini, Atatürk ilke ve inkılaplarının kapsamını ve tarihsel önemini kavramalarını sağlamak.
- *Dersin İçeriği:*
 - Osmanlı Devleti'nin Son Dönemi ve Çöküş Nedenleri,
 - I. Dünya Savaşı ve Mondros Mütarekesi,
 - Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı ve Millî Mücadele'nin Başlangıcı,
 - Erzurum ve Sivas Kongreleri,
 - Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Açılması,
 - Kurtuluş Savaşı ve Cephele,
 - Saltanatın Kaldırılması ve Cumhuriyet'in İlanı,
 - Lozan Antlaşması,
 - Atatürk İlkeleri:

Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik, İnkılapçılık,

- Atatürk Devrimleri (Eğitim, Hukuk, Toplumsal ve Ekonomik Reformlar,
- Atatürk'ün Düşünce Sistemi ve Çağdaşlaşma Hareketleri.
- *Öğrenme Çıktıları:*
- Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel sürecini açıklayabilmek,
- Atatürk ilkeleri ve inkılaplarının temel özelliklerini kavrayabilmek,
- Millî mücadele ve inkılapların toplumsal etkilerini analiz edebilmek,
- Atatürk'ün çağdaşlaşma vizyonunu değerlendirebilmek. (Yükseköğretim Kurulu, 2025)

❖ **Türk Dili Dersi:**

- *Ders Kodu:* (Üniversiteye göre değişebilir.)
- *Ders Türü:* Ortak Zorunlu Ders (5i)
- *Kredisi:* Genellikle 2-3 AKTS
- *Dersin Amacı:* Bu dersin amacı öğrencilere Türk dilinin yapısını, tarihini ve gelişimini öğretmek; sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, doğru, güzel ve etkili Türkçe kullanımı konusunda bilgi ve beceri kazandırmaktır.
- *Dersin İçeriği:*
- Dil ve Dilin Önemi
 - Dilin tanımı, özellikleri ve işlevleri
 - Dil ve kültür ilişkisi
- Türk Dilinin Tarihi Gelişimi
 - Türk dilinin tarihi dönemleri
(Eski Türkçe, Orta Türkçe, Yeni Türkçe)
 - Türk lehçeleri ve ağızları
- Türk Dilinin Ses Yapısı (Fonetik)

- Ses bilgisi ve ses olayları
- Ünlü ve ünsüzler, ses uyumu kuralları
- Türk Dilinin Yapısı (Morfoloji)
 - Kelime yapısı (kök, gövde, ekler)
 - İsim, fiil, sıfat, zarf gibi sözcük türleri
 - Sözcük oluşturma yolları
- Türk Dilinin Cümle Yapısı (Sentaks)
 - Cümlelerin öğeleri
 - Cümle türleri
 - Anlam, anlatım ve cümle çeşitleri
- Yazılı ve Sözlü Anlatım Teknikleri
 - Yazılı anlatım kuralları ve türleri
 - Sözlü anlatım ve iletişim becerileri
 - Anlatım bozuklukları ve düzeltilmesi
- Dil ve Üslup
 - Etkili konuşma ve yazma teknikleri
 - Metin türleri ve özellikleri
- Türk Dili ve Güncel Sorunlar
 - Dilbilim alanındaki gelişmeler
 - Dilin korunması ve geliştirilmesi
 - *Öğrenme Çıktıları:*
 - Türk dilinin temel yapısını açıklayabilmek,
 - Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmek,
 - Yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirebilmek,
 - Dilbilimin temel kavramlarını anlayabilmek. (Yükseköğretim Kurulu, 2025)
 -

❖ **Yabancı Dil Dersi:**

- *Ders Kodu:* (Üniversiteye göre değişebilir.)
- *Ders Türü:* Ortak Zorunlu Ders (5i)
- *Kredisi:* Genellikle 2-3 AKTS
- *Dersin Amacı:* Bu dersin amacı, öğrencilerin yabancı dili (çoğunlukla İngilizce) temel düzeyde öğrenmelerini sağlamak; dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; akademik ve günlük yaşamda yabancı dili etkili biçimde kullanabilmelerine olanak tanımaktır.
- *Dersin İçeriği:*
 - Temel Dil Bilgisi (Grammar):
 - Temel zamanlar (Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Future Tense vb.)
 - Cümle yapıları
 - Soru ve olumsuz cümle kurma
 - Modal filller, bağlaçlar, diğer temel dilbilgisi konuları.
 - Kelime Bilgisi (Vocabulary)
 - Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeler ve ifadeler
 - Temel akademik kelime dağarcığı
 - Temalar ve konulara göre kelime grupları
 - Okuma Becerileri (Reading Skills)
 - Kısa metinleri anlama ve yorumlama
 - Ana fikir ve detayları ayırt etme
 - Okuma stratejileri
 - Dinleme Becerileri (Listening Skills)
 - Temel düzeyde dinleme aktiviteleri
 - Genel ve akademik konuşmaları anlama
 - Dinleme stratejileri
 - Konuşma Becerileri (Speaking Skills)

- Basit tanım ve ifade cümleleri kurma
- Günlük konuşmalar ve kısa diyaloglar
- Telaffuz ve akıcılık geliştirme
- Yazma Becerileri (Writing Skills)
 - Kısa cümle ve paragraflar yazabilme
 - Temel yazılı anlatım kuralları
 - Basit metinler oluşturma
- *Öğrenme Çıktıları:*
 - Yabancı dili temel düzeyde kullanabilmek,
 - Temel dilbilgisi kurallarını uygulayabilmek,
 - Basit metinleri okuyup anlayabilmek,
 - Temel konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilmek. (YÖK, 2025)

YÖK’ün yayımlamış olduğu 2016 tarihli “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’e (Resmi Gazete, 2016) göre; yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır. İlgili mevzuatın 7. maddesinde zorunlu yabancı dil derslerine ilişkin ise şu maddelere yere verilmektedir:

“(1) Öğretim dili Türkçe olan bir yükseköğretim programına ilk defa kayıt yaptıran öğrencilerin, 2547 sayılı Kanunun 5’inci maddesinin birinci fıkrasının (1) bendi gereğince verilmesi zorunlu olan yabancı dil derslerinden muaf olup olmayacağı yükseköğretim kurumlarının senato kararıyla bu yönetmeliğin 6ncı maddesinde belirtilen seviye tespit ve/veya yeterlik sınavı ile tespit edilebileceği gibi, ayrı bir zorunlu yabancı dil muafiyet sınavı uygulayarak da tespit edilebilir. Muafiyet şartlarını yerine getirmeyen öğrenciler bu dersleri almak ve başarmak zorundadırlar.

(2) Zorunlu yabancı dil dersleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde o düzey için öngörülen yabancı dil bilgi düzeyini karşılayacak şekilde en az iki yarıyıl olarak programlanır.

(3) Zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olan veya bu dersleri almış ve başarılı olmuş öğrenciler için daha sonraki yarıyıllarda seçmeli yabancı dil dersleri açılabilir. (Resmi Gazete, 2016).

Özetle, Yükseköğretim kurumlarında uzaktan veya yüz yüze olarak öğrenciye sunulan 5i dersleri öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimini sağlayarak hem akademik hem de gündelik yaşamda belirli bir temel oluşturmayı hedefleyen derslerdir.

Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde 5i Derslerinin Kapsam ve İçerikleri Açısından Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki 5i dersleri uygulamalarında benzerlikler olsa da belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. Devlet üniversiteleri genellikle katı bir müfredatı izlerken, vakıf üniversiteleri daha dinamik ve yaratıcı yaklaşımlar sergilemektedirler. Örneğin İngilizce eğitiminde devlet kurumları zorunlu derslere odaklanırken, vakıf üniversiteleri esnek ve zenginleştirilmiş programlar sunmaktadır. Teknolojik altyapı ve modern öğretim materyalleriyle öğrencilerin dil gelişimini destekleyen bu kurumlar, eğitimde yenilikçi yöntemler izlemektedir. Her iki üniversite türünde Yabancı Diller Yüksekokulları kritik bir rol üstlenmektedir. Devlet üniversiteleri standart eğitim modellerini sürdürürken, vakıf üniversiteleri öğrenci profillerine göre uyarlanmış sınıflar oluşturabilmektedirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hızlı yanıt vermeyi sağlamaktadır. Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, böylece farklı eğitim modellerinin gelişimine katkıda bulunarak özgün bir yapı sergilemektedir:

Tablo 1. Üniversiteler Arasında 5i Derslerinin İçeriklerine İlişkin Temel Benzerlik ve Farklılıklar

Ders / Üniversite	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	Türk Dili	Yabancı Dil (İngilizce)
Boğaziçi Üniversitesi*	Türkiye Cumhuriyeti kuruluş süreci, Atatürk ilkeleri, İnkılaplar, Millî mücadele	Dilin yapısı, tarihçesi, yazılı ve sözlü anlatım, dil bilgisi	Temel dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri
İstanbul Üniversitesi*	Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş, Atatürk ilkeleri, İnkılap tarihi	Türkçe'nin tarihi gelişimi, dilbilgisi, yazılı ve sözlü anlatım	Temel ve akademik İngilizce, dilbilgisi, iletişim becerileri
Ankara Üniversitesi†	Millî mücadele, Cumhuriyet'in kuruluşu, Atatürk devrimleri	Türk dili tarihi, fonetik, morfoloji, sentaks, anlatım	Temel İngilizce, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri
Hacettepe Üniversitesi**	Atatürk ilkeleri, İnkılaplar, Türkiye'nin çağdaşlaşması	Türk Dili yapısı, Yazılı ve sözlü anlatım, Dilbilgisi kuralları	İngilizce temel beceriler, Akademik dil uygulamaları
Ege Üniversitesi***	Atatürk inkılapları, milli mücadele, Cumhuriyet tarihi	Türk Dili'nin grameri, Yazılı ve sözlü anlatım, Edebi dil	İngilizce temel dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma

Tablo 1'de de gözlemlenebileceği gibi, üniversitelerde okutulan ortak zorunlu derslerden Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi tüm üniversitelerde içeriklerde olan küçük farklılıklarla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci, Atatürk İlke ve İnkılaplarını temel almaktadır.

Türk Dili dersinde ise genel olarak Dilin tarihçesi, yapısı ve doğru kullanımı tüm programlarda benzerdir. Bazı üniversitelerde dilbilgisi ve yazılı anlatım ağırlıklı iken, bazıları sözlü anlatıma geniş yer vermektedir. Yine 5i derslerinden Yabancı Dil dersleri ise genellikle İngilizce olarak

* (Boğaziçi Üniversitesi Ders Kataloğu, <https://catalog.boun.edu.tr/>)

* (İstanbul Üniversitesi, Akademik Takvim ve Müfredat, https://www.istanbul.edu.tr/tr/_)

† (Ankara Üniversitesi Ders Programları, <https://ankara.edu.tr/>)

** (Hacettepe Üniversitesi Ders İçerikleri, <https://hacettepe.edu.tr/>)

*** (Ege Üniversitesi Ders Planları, <https://ege.edu.tr/tr-0/>)

verilmektedir. Bazı üniversitelerde ise Akademik İngilizceye daha fazla önem verilmektedir.

Özetle, “5i dersleri” olarak anılan bu zorunlu derslerin içeriği üniversiteden üniversiteye küçük farklılıklar göstermekle birlikte, genel amaç ve kapsam açısından büyük benzerlikler taşımaktadır. Bu dersler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlamak üzere düzenlenmiştir.

5İ DERSLERİ KAPSAMINDA YABANCI DİL DERSLERİNİN ÖNEMİ

Öğrencilerin İngilizce derslerinden kazandığı en çarpıcı avantaj, dilsel becerilerin ötesinde kişisel gelişimdir. Bu dersler, sadece dil öğrenimini değil, aynı zamanda özgüven ve küresel bakış açısını da güçlendirmektedir. Çok uluslu şirketlerde staj yapma ya da yurtdışı eğitim fırsatları arayan gençler için İngilizce bilgisi, adeta bir anahtar görevi görmektedir. Uluslararası projelerde ve akademik çalışmalarda rekabet gücünü artıran bu yetenek, öğrencilerin ufku genişletmektedir.

Küresel iletişimin kapılarını aralayan İngilizce dersleri, öğrencilere farklı kültürlerle etkileşim kurma becerisi kazandırmaktadır. Güncel gelişmeleri yakından takip etme imkânı sunan bu dersler, aynı zamanda öğrencilerin dünya vatandaşlığı bilincini de geliştirmektedir. Böylece üniversite eğitiminin uluslararası boyutu zenginleşmekte ve öğrenciler geleceğe daha donanımlı hazırlanmaktadır. İngilizce derslerinin sunduğu olanaklar, öğrencilerin akademik başarısının ötesinde zengin fırsatlar barındırmaktadır. Dilini geliştiren öğrenciler, sosyal ve profesyonel alanlarda kendilerini daha güçlü ifade edebilmektedirler.

Örneğin, uluslararası öğrenci değişim programları katılımcıları, edinilen dil becerileriyle farklı kültürlerden insanlarla köprüler kurabilmekte, çok yönlü iletişim ağları oluşturabilmektedirler. Ayrıca, İngilizce sunumlar ve ortak projeler, öğrencilere iş birliği yapma ve liderlik yeteneklerini sergileme fırsatı sağlamaktadır. Bu çok boyutlu kazanımlar, mezunların iş dünyasında öne çıkmasına ve özgüvenli, girişimci bireyler olarak yetişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Tüm bu nedenlerle, üniversitelerde İngilizce derslerinin 5i kapsamında yer alması, başka bir ifadeyle zorunlu olması büyük önem arz etmektedir. Ancak bu derslerden öğrencilerin maksimum verimle geçmeleri üniversitelerin oluşturdukları sistemle doğrudan ilişkili görünmektedir.

5i Yabancı Dil Derslerinin İçerik ve Yöntemleri

Farklı üniversitelerdeki 5i İngilizce dersleri, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen yaratıcı yaklaşımlarla şekillenmektedir. Günümüzde çoğu üniversitede haftada 2-4 arası saatlerle öğrencilere genellikle uzaktan eğitim yoluyla sunulan Yabancı Dil derslerinin yanı sıra, geleneksel yöntemlerin ötesine geçen kurumlar, proje temelli öğrenme ve vaka analizlerini müfredatlarına yerleştirmektedir. Öğrenciler, gerçek hayattan örneklerle dil becerilerini pekiştirirken; eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirmektedirler. Bu dinamik süreç, onlara zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Dijital platformlar üzerinden yürütülen çevrim içi tartışmalar, eğitimin sınırlarını genişletmektedir. Öğrenciler, grup çalışmalarıyla farklı bakış açılarını keşfetmekte ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmektedir. Yenilikçi değerlendirme yöntemleri, sınav başarısının yanı sıra iletişimde etkinlik ve yaratıcılığı da ön plana çıkarmaktadır. Böylece, öğrenciler sadece dil öğrenmekle kalmamakta, aynı zamanda küresel iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Bununla birlikte, İngilizce derslerinin etkisi sınıf duvarlarını aşmaktadır. Üniversiteler, öğrencilerin dillerini gerçek dünyada kullanmalarını sağlamak için yaratıcı yöntemler geliştirmektedir. Sosyal sorumluluk projeleri, uluslararası yarışmalar ve kültürel değişim programları bu hedefin önemli araçları haline gelmiştir. Bazı kurumlar öğrencilerini yabancı dilde münazara kulüplerine ya da gönüllü çeviri atölyelerine yönlendirerek pratik yapma fırsatları sunmaktadır. Çevrimiçi platformlardaki podcast ve blog projeleri ise dijital becerilerle birlikte yaratıcı ifade yeteneklerini de geliştirmektedir. Bu zengin yaklaşım, teorik bilgiyi günlük yaşamla harmanlarken, öğrencilerin özgün içerikler üretmesine ve küresel topluluklarla etkileşim kurmasına olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyonunu artırmak için güncel ve çarpıcı içerikler kilit rol oynamaktadır. Popüler kültürden alınan metinler, güncel haberler ve küresel sorunlar, derslere canlılık katarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere salt dil bilgisi kurallarının ötesinde bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Örneğin, bir haber makalesi üzerinden yapılan tartışmalar, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirirken farklı bakış açılarını keşfetmelerine de olanak sağlamaktadır. Böylece İngilizce dersleri, öğrencilerin entelektüel gelişimine katkıda bulunarak geleneksel dil eğitiminin sınırlarını aşmaktadır. Bu anlamda, üniversitelerin Yabancı Dil derslerinde

kullandıkları İngilizce ders kitaplarının yanı sıra bu materyaller öğrencinin bahsi geçen maksimum verimi elde etmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA 5İ YABANCI DİL DERSLERİ

Devlet üniversitelerinde Yabancı Dil dersleri, standart bir müfredatla öğrencilere sunulmaktadır. Her sınıfta farklı yaklaşımlar benimsenirken, temel amaç öğrencilerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmektir. Dilbilgisi ve kelime öğretiminin yanında, akademik okuma ve yazma teknikleri üzerinde de durulmaktadır. Devlet üniversitelerinde öğrencilere 5İ dersleri kapsamında sunulan Yabancı Dil derslerine ilişkin bir genelleme yapılacak olursa, aşağıdaki bilgilere yer verilebilecektir:

Yabancı dil derslerinin genel kapsam ve içeriği şöyle özetlenebilir:

➤ *Kapsam:*

- Temel yabancı dil bilgisi (çoğunlukla İngilizce) ve dilbilgisi konuları
- Okuma – anlama becerilerinin geliştirilmesi
- Dinleme ve anlama pratikleri
- Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması (paragraf yazma vb.)
- Sözlü iletişim ve konuşma pratiği
- Akademik İngilizceye giriş (bazı üniversitelerde üst sınıflara yönelik)

➤ *İçerik:*

➤ Dilbilgisi:

Zamanlar, modal fiiller, bağlaçlar, cümle yapıları, soru ve olumsuz cümleler

➤ Kelime Bilgisi:

Günlük yaşam, akademik terimler, tematik kelime grupları

➤ Okuma materyalleri:

Kısa hikâyeler, diyaloglar, akademik metinler

- Dinleme aktiviteleri: Konuşmalar, röportajlar, diyaloglar
- Yazma: Kısa paragraflar, e-posta, basit kompozisyonlar
- Konuşma: Tanışma, fikir ifade etme, basit sunumlar

Türkiye'deki üniversitelerde okutulan Yabancı Dil derslerinin seviyeleri ve kazanımları sıklıkla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) (CEFR, 2002, sf.23) ile ilişkilendirilmektedir. CEFR, dil öğrenme süreçlerini ve dil yeterliliklerini standartlaştıran uluslararası kabul görmüş bir sistemdir ve A1'den C2'ye kadar altı ana seviye içermektedir. Bu kapsamda, üniversitelerde 5i kapsamında yılın ilk yarısı okutulan İngilizce seviyesi CEFR'a göre A1-A2 olarak kabul edilmektedir. Bu seviye CEFR'da 'Temel Kullanıcı Seviyesi'dir ve basit ifadeler, temel kelime ve dilbilgisi, günlük iletişim ihtiyaçları, basit cümle kurma, kendini tanıtmak, temel dinleme ve okuma becerilerini kapsamaktadır. Türkiye'de sunulan 5i derslerinden Yabancı Dil dersleri pek çok üniversitede bu seviyede kalmakta iken bazı üniversitelerde, özellikle de vakıf üniversitelerinde ikinci yarı yıl A2-B1 seviyelerinde devam etmektedir. Yine, CEFR'a göre, bu seviye 'Bağımsız Kullanıcı Seviyeleri' olarak adlandırılmakta ve daha karmaşık cümle yapıları, günlük ve akademik konularda iletişim, orta düzey okuma ve yazma becerileri ve temel tartışmalara katılımı kapsamaktadır.

Pek çok üniversite 5i kapsamındaki Yabancı Dil derslerini CEFR seviyelerine göre yapılandırmakta ve öğrencilerin dil seviyelerini belirlemek için seviye tespit sınavları (Placement / Proficiency Tests) uygulamaktadır. Öğrenciler bu sınavlardan geçerek bu derslerden muafiyet alabilmekte veya üniversitelerin senato kararlarına göre örneğin bölümleri %30 üzerinde İngilizce bölüm ise Zorunlu Hazırlık sınıflarına seviyelerine göre yerleştirilmektedir. Bu sınavdan yeterli puan alamayan öğrenciler ise eğer bölümleri örneğin %30 İngilizce bölüm değilse, üniversitelerin kendi politikalarına göre, varsa Seçmeli / İsteğe Bağlı olarak hazırlık okuyabilmektedirler. Bu sınavdan yeterli puan alamayan ve/veya İsteğe Bağlı Hazırlık okumak istemeyen öğrenciler ise genellikle birinci sınıfın ilk iki yarısında 5i kapsamındaki Yabancı Dil derslerini almakla yükümlü olmakla birlikte, yine üniversitelerin kendi senato kararlarına göre A2-B1 seviyelerinde bu dersten geçmektedirler ve öğrenci başarıları CEFR standartlarına göre değerlendirilerek sertifikalandırılmaktadır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde 5i dersleri ve/veya servis dersleri adı altında Atatürk İlke ve İnkılapları, Türk Dili ve Yabancı Dil olmak üzere üç ders öğrencilere zorunlu olarak servis edilmektedir. Bu derslerden Yabancı Dil Dersleri, Yabancı Diller Yüksekokulu Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi'ne göre "Zorunlu yabancı dil dersleri Üniversiteye kayıt yaptıran öğrencilerin, 2547 sayılı Kanunun 5. maddesinin birinci fıkrasının (1) bendi gereğince almak zorunda oldukları yabancı dil dersleridir. Bu dersler haftada en az 2 (iki) saat olmak üzere düzenlenir." Genellikle İngilizce olarak üniversite genelinde 10 Fakülte ve 9 Meslek Yüksekokulu'nda sunulmaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde verilen bu ortak zorunlu Yabancı Dil dersini sistem ve uygulanışı açısından ikiye ayırmak mümkündür:

➤ YBD Kodlu dersler:

YBD kodlu dersler 9 Fakülte ve 8 Meslek Yüksekokulu kapsamında genellikle haftada 2'şer saat olmak kaydıyla uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Bu dersler 1. Sınıfların ilk ve ikinci yarıyılında sırasıyla Güz döneminde YBD101 kodlu Yabancı Dil I dersi ve Bahar döneminde ise YBD102 kodlu Yabancı Dil II dersi olarak öğrencilere sunulmaktadır. Bazı fakültelerin kendi karar ve talepleri üzerine 2 saat yerine 3 saat de verilebilmekte olan bu dersler toplam 90 bölümde haftada toplamda 189 saat olarak sunulmaktadır. Yabancı Diller Yüksekokulu Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi'nin 36. Maddesi (a) bendine göre; "Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğünce akademik yılın başında bir defaya mahsus yapılan zorunlu yabancı dil muafiyet sınavından 100 (yüz) tam puan üzerinden, haftada 2 (iki) saat ders alıyorsa en az 50 (elli), 3 (üç) saat ders alıyorsa en az 55 (elli beş), 5 (beş) saat ders alıyorsa en az 60 (altmış) ve 10 (on) saat ders alıyorsa en az 70 (yetmiş), 18 (on sekiz) saat ders alıyorsa en az 75 (yetmiş beş) puan almış olmak koşuluyla muaf olurlar." ifadesinde de belirtildiği üzere, öğrencilerin haftada 2 saat verilen bu dersten muaf olmaları için 100 üzerinden en az 50 puan almaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, ilgili maddenin (b) bendi uyarınca "Daha önce başka bir yükseköğretim kurumundan bu dersleri aldıklarını ve başarılı olduklarını belgelemek koşuluyla muaf olurlar". Yapılan muafiyet sınavından yeterli puan alamayarak muaf olamayan öğrenciler üçüncü bir yol olarak ise yine aynı maddenin (c) bendi uyarınca da "İsteğe bağlı hazırlık programını başarı ile tamamlayanlar, bölümlerinde en fazla 2 (iki) yarıyıl olmak kaydı

ile almaları gereken zorunlu yabancı dil derslerinden isteğe bağlı hazırlık programından mezun oldukları seviyeden almış oldukları puanlara karşılık gelen harf notu ile muaf olurlar.”.

Bu koşullardan hiçbirini yerine getiremeyen öğrenciler ise birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerinde bu dersleri alarak 29.08.2024 tarih ve 2024.22.71 sayılı senato kararı ile başarı notu en az 65 olmak kaydıyla bu dersleri başarılı bir şekilde tamamlamaktadırlar. İki yarı yıl bu dersi alarak başarılı olan öğrenciler CEFR’a göre A1-A2 seviyesinde bitirmekte, İngilizce ya da başka bir Yabancı Dilde (örn. Almanca Öğretmenliği) eğitim alan öğrenciler ise A2-B1 seviyesinde bitirmektedirler. İlgili derslerde uzaktan eğitim ile sunulduğu için genellikle dijital platforma sahip ders kitapları ve okuma materyalleri kullanılmaktadır.

YBD101 kodlu Yabancı Dil I dersinin amacı;

- Öğrencilerin İngilizce temel dilbilgisi konularını öğrenmeleri,
- Dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirmeleri,
- Günlük yaşam ve akademik ortamlarda temel düzeyde İngilizce iletişim kurabilmeleridir.

Yabancı Dil I dersinin içeriği ise; temel dilbilgisi konuları (Present Simple, Present Continuous, Simple Past, vb.), temel kelime bilgisi ve günlük ifadeler, kısa metinleri anlama ve yorumlama, dinleme ve anlama aktiviteleri, basit cümle ve paragraflar yazma, temel konuşma pratiklerinden oluşmaktadır. Bu dersin öğrenme çıktıları ise aşağıdaki gibidir:

- Temel İngilizce dilbilgisi yapılarını (zamanlar, cümle yapıları vb.) doğru kullanabilir.
- Günlük hayatta sık kullanılan kelime ve ifadeleri anlar ve kullanabilir.
- Basit okuma metinlerini anlama ve yorumlama becerisi kazanır.
- Temel dinleme aktivitelerinde verilen bilgileri anlayabilir.
- Basit cümleler ve kısa paragraflar yazabilir.
- Temel düzeyde kendini ifade edebilir ve basit konuşmalara katılabilir.

İlk yılın ikinci yarısında sunulan YBD102 kodlu Yabancı Dil II dersinin amacı ise;

- YBD101’de kazanılan temel İngilizce becerilerini pekiştirmek ve ileri düzeye taşımak,
- Daha karmaşık dilbilgisi yapıları ve kelime dağarcığını öğretmek,
- Akademik ve günlük hayatta etkili İngilizce kullanımı sağlamaktır.

Bu dersin içeriği ise daha ileri düzey zaman yapıları, genişletilmiş kelime bilgisi, daha uzun ve karmaşık metinlerin okunması ve analiz edilmesi, dinleme becerilerinin geliştirilmesi, paragraf ve kısa kompozisyon yazımı, daha akıcı ve kapsamlı konuşma pratiğinden oluşmaktadır.

Bu dersin öğrenme çıktıları ise şu şekildedir:

- Daha ileri düzey İngilizce dilbilgisi yapılarını (perfect zamanlar, koşul cümleleri vb.)
- Genişletilmiş kelime dağarcığıyla daha karmaşık metinleri anlayabilir.
- Okuma metinlerinden çıkarımlar yapabilir ve yorumlayabilir.
- Dinleme aktivitelerinde detayları kavrayabilir.
- Paragraf ve kısa kompozisyon yazabilir.
- Daha akıcı ve doğru İngilizce konuşma becerileri geliştirebilir.

Her iki dersin de ölçme ve değerlendirme süreçleri Yabancı Diller Yüksekokulu sınav komitesi tarafından hazırlanan ve yüz yüze olarak uygulanan çoktan seçmeli ortak sınavlarla yürütülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler bir dönemde bir vize ve bir final sınavı almakta ve öğrenci başarı notu vize %40 ve final %60 olarak belirlenmektedir. Bu sınavlardan ortalama en az 65 puan alamayarak geçemeyen öğrenciler için ise bütünleme sınavı uygulanmaktadır.

Tüm bu bilgiler özetlenerek değerlendirildiğinde 5i derslerinden Yabancı Dil dersi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde öğrencilerin kayıt yaptırdıktan sonra muaf olamadıkları takdirde birinci sınıfta iki yıl olmak üzere uzaktan eğitim yoluyla haftada 2-3 saat zorunlu olarak almakta oldukları Temel İngilizce dersidir.

➤ Yoğun İngilizce Dersleri

Kodları ve adları fakülteye ve meslek yüksekokuluna göre değişmekte olan bu ortak zorunlu Yabancı Dil dersleri YBD kodlu İngilizce derslerinden farklı olarak daha yoğun bir şekilde ve yüz yüze olarak sunulmaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde bu dersler güncel olarak Turizm Fakültesi ve Ürgüp Sebahat ve Erol Toköz Turizm Meslek Yüksekokulu'nda (USETT) servis edilmektedir.

Turizm Fakültesi'nin tüm bölümlerinde (Turizm Rehberliği, Turizm İşletmeciliği, Gastronomi) birinci sınıfta ilk ve ikinci yarı yıl olmak üzere haftada toplam 18 saat Yoğun İngilizce dersi almaktadır. 18 saatlik bu dersler İngilizce Okuma ve Yazma (12 saat) ve İngilizce Dinleme ve Konuşma (6 saat) olarak ikiye ayrılmaktadır. Turizm Fakültesi'nde bulunan bu üç bölümde bu dersler bir yarı yılda haftada toplam 54 saat yüz yüze olarak verilmektedir. Öğrenciler kayıt yaptırdıktan sonra Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından hazırlanarak uygulanan muafiyet sınavına girerek Yabancı Diller Yüksekokulu Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi'nin 36. Maddesi (a) bendine göre 10 (on) saat ders alıyorsa en az 70 (yetmiş), 18 (on sekiz) saat ders alıyorsa en az 75 (yetmiş beş) puan almış olmak koşuluyla muaf olurlar.

Muafiyet koşulunu yerine getiremeyen öğrenciler ikinci ve üçüncü sınıfta ise yine her iki yarı yılda haftada toplam 10'ar saat Yoğun İngilizce dersi almaya devam etmektedirler. 4. Sınıfta ise bu fakültede okuyan öğrencilere artık her bölümde haftada 8'er saat Mesleki İngilizce dersi verilmektedir. Bunun yanı sıra, bu fakültenin öğrencileri İngilizce dışında Almanca, İtalyanca ve Fransızca olmak üzere diğer dillerde de haftada 4-6 saat Yabancı Dil eğitimi almaktadırlar. Bu bağlamda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden mezun olan bir Turizm Fakültesi öğrencisinin İngilizce seviyesi CEFR'a göre B1-B2, diğer dillerde ise A2-B1 olarak belirlenmektedir.

Her üç bölümde de haftada 12 saat olarak sunulan İngilizce Okuma ve Yazma derslerinin amacı; öğrenciye orta üstü ve ileri düzeyde iki dil becerisini (okuma, yazma) kazandırmaktır. Bunun yanı sıra haftada 6 saat yine yüz yüze olarak verilen İngilizce Dinleme ve Konuşma derslerinin amacı ise, öğrencinin İngilizce iletişim becerilerini geliştirmektir. İkinci ve üçüncü sınıflarda ise haftada 10'ar saat olarak verilen İngilizce derslerinin amacı ise birinci sınıfta kazanılan Genel İngilizce Dilbilgisi ve iletişim becerilerinin üzerine ileri düzey dilbilgisi eklemek ve dört temel dil

becerisini geliştirmektir. Bu derslerin ölçme ve değerlendirme süreçleri ise yine Yabancı Diller Yüksekokulu sınav komitesi tarafından hazırlanan ortak sınavlarla yürütülmektedir. Bu sınavlar YBD kodlu derslerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinden farklı olarak farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle (yazılı sınav, sözlü sınav, sunum, ödev vb.) gerçekleşmekte ve öğrencilerin bu derslerden geçebilmeleri için başarı notlarının yine en az 65 olması gerekmektedir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde 5i dersleri içerisinde YBD kodlu uzaktan eğitimle verilen Yabancı Dil derslerinin dışında Turizm Fakültesi'nde olduğu gibi yüz yüze sunulmakta olan diğer ortak zorunlu Yabancı Dil dersleri ise Ürgüp Sebahat ve Erol Toköz Turizm Meslek Yüksekokulu'ndaki iki bölümde (Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri, Seyahat Turizm ve Eğlence Hizmetleri) verilen Yabancı Dil dersleridir. Bu derslerin haftalık ders saati mevcut 5 bölümde 5-9 saat arasında değişmekte olup, en yoğun Yabancı Dil Dersi haftada 9 saat ile Turist Rehberliği bölümünde verilmektedir. Toplamda haftada 29 saatlik İngilizce derslerinin verildiği bu Meslek Yüksekokulu'nda 9 AKTS olan bu derslerin içeriği yine öğrencilerin İngilizce dört temel dil becerisini geliştirmek ve sektöre İngilizce dil becerileri iyi olan mezunlar hazırlamaktır.

İlk kayıt yaptıran öğrencilerin yine Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından hazırlanan muafiyet sınavından sınav yönergesine göre haftada 5 (beş) saat ders alıyorsa en az 60 (altmış) ve 10 (on) saat ders alıyorsa en az 70 (yetmiş) puan alarak bu derslerden muaf olma hakları bulunmaktadır. Bu derslerin de ölçme ve değerlendirme süreçleri yine Yabancı Diller Yüksekokulu sınav komitesi tarafından ders saatleri dikkate alınarak ortak hazırlanan bir vize (ağırlığı %40) ve bir final (ağırlığı %60) olarak yürütülmektedir.

Başarı notu ise yine 65 olup, yeterlilik sağlayamayan öğrenciler için bütünlendirme sınavı uygulanmaktadır. USETT'te sunulan bu Genel İngilizce derslerinin yanı sıra, öğrencilere haftada 3 saat olmak üzere İkinci Yabancı Dil (Japonca) dersleri de verilmektedir. Öğrencilere öğrenimlerinin ikinci, yani son yılında ise Mesleki İngilizce dersleri verilerek üniversitenin İhtisaslaşma politikası kapsamında donanımlı mezunlar vermesi hedeflenmektedir.

Özetle, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde uzaktan eğitimle sunulan Yabancı Dil dersleri dışında yüz yüze olarak yoğun bir Yabancı

Dil eğitimi sunulmaktadır ve bu noktada bir sonraki bölümde de aktarılacağı gibi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nun rolü büyük ve önemlidir.

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARININ 5İ YABANCI DİL DERSLERİNDEKİ ROLÜ

Yabancı Diller Yüksekokullarının gerçek rolünü anlamak için, sunduğu eğitim programlarına derinlemesine bakmak gerekmektedir. Devlet ya da vakıf üniversitesi olması fark etmeksizin tüm yükseköğretim kurumlarının Yabancı Diller Yüksekokulları yabancı dil alanında sunduğu farklı ve çok yönlü hizmetlerle o kurumun bel kemiği olduğu söylenebilecektir. Bu birimler, alanında uzman eğitimcilerle güncel pedagojik yaklaşımları harmanlayarak, öğrencilerin İngilizce öğrenimini zenginleştirmektedir. Örneğin, dil öğretiminde interaktif yöntemler ve çok boyutlu müfredat tasarımları kullanarak, öğrencilerin dil yeteneklerini en üst düzeye çıkarmaktadırlar. Öğretim kadrosu, salt bilgi aktarımından öte, öğrenme sürecini destekleyen bir rehber rolü üstlenmektedir. İşte bu yüksekokullar, uluslararası standartlara uygun ölçme-değerlendirme süreçleriyle öğrenci gelişimini objektif şekilde izlemektedir. Akademik danışmanlık hizmetleri ve bireysel destek mekanizmalarıyla, her öğrencinin kendine özgü öğrenme dinamiklerini yakından takip etmektedirler. Böylelikle, basit bir eğitim biriminin ötesinde, sürdürülebilir bir dil öğrenme ekosistemi inşa etmektedirler. Öğrenciler için sadece bir sınıf değil, gerçek bir dil gelişim laboratuvarı oluşturmaktadırlar. Yabancı Diller Yüksekokulları, eğitimi sınıf duvarlarının ötesine taşımaktadır. Öğrenciler için konuşma kulüpleri, yazma merkezleri ve bireysel danışmanlık seansları gibi zengin destek platformları sunmaktadırlar. Bu girişimler, dil öğrenimini sıradan bir dersten çok daha fazlasına dönüştürmektedir. Uluslararası seminerler ve atölye çalışmaları, öğrencilere İngilizceyi akademik ve sosyal ortamlarda pratik etme fırsatı sağlamaktadır. Katılımcılar böylece dillerini geliştirirken özgüvenlerini de artırmaktadırlar. Bu yaklaşım, öğrencileri küresel iletişimde daha etkin ve özgür bireyler haline getirmektedir. Yabancı Diller Yüksekokulları, böylelikle sürdürülebilir ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

5i Yabancı Dil Dersleri Kapsamında Yabancı Diller Yüksekokullarının Rolü aşağıdaki gibi özetlenebilecektir:

❖ **Zorunlu Yabancı Dil Derslerinin Koordinasyonu ve Gerçekleştirilmesi**

- 5i kapsamındaki Yabancı Dil (genellikle İngilizce) ve diğer seçmeli Yabancı Dil dersleri üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından koordine edilir ve yürütülür.
- Bu derslerin içerikleri, sınavları ve öğretim materyalleri bu birimler tarafından hazırlanır.
- Bazı üniversitelerde merkezi bir yapı vardır; bu okul tüm fakültelere aynı standardı uygular.

❖ **Öğretim Elemanı Sağlama**

- Yabancı Dil dersleri için gerekli olan uzman öğretim elemanları genellikle YDY kadrosunda görev yapar.
- Bu öğretim görevlileri dil öğretimi konusunda temel eğitimi olan veya formasyon almış kişilerdir.
- 5i dersleri için öğretim elemanı görevlendirmeleri Yabancı Diller Yüksekokulları Müdürlükleri'nce gerçekleştirilir.

❖ **5i Yabancı Dil Derslerinin Müfredat, İçerik, Kapsam ve Amaçlarının Belirlenmesi**

- Yabancı Diller Yüksekokulları her fakülte ve her bölüm için uygun ders içeriği ve kapsamı belirleyerek müfredatlar hazırlar.
- Bu derslerin amaç ve hedeflerini belirleyerek öğrencilerin dersten geçtiklerinde CEFR'a göre hangi düzeyde olmaları gerektiğini fakülte veya MYO ile iş birliği içinde belirler.
- Bu seviyelere uygun ders materyallerini belirler ve temin eder.

❖ **5i Yabancı Dil Derslerinin Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Yürütülmesi**

- 5i Yabancı Dil derslerinin tüm sınavları Yabancı Diller Yüksekokulu sınav komiteleri tarafından hazırlanarak uygulanır.
- Bu sınavların standardizasyonunu sağlamak Yabancı Diller Yüksekokulu'nun görevidir.
- İlk kayıt yaptıran öğrencilere uygulanan Muafiyet Sınavları bu okullar tarafından hazırlanır ve uygulanır.

- Öğrencilerin Muafiyet Sınavı'ndan geçmek için ihtiyaçları olan puan alacakları ders sayısı ve seviyesine göre Yabancı Diller Yüksekokul Kurulu tarafından belirlenir.

❖ **Yabancı Dil Eğitiminin Standardizasyonu**

- Üniversitenin tüm fakültelerinde ortak bir yabancı dil öğretimi standardı oluşturur.
- Avrupa ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) standartlarına uygun şekilde A1, A2 ve B1 gibi seviyeler tanımlar.
- Bu yapı, mezun olan öğrencinin asgari düzeyde yabancı dil yeterliliğine sahip olmasını hedefler.

❖ **Hazırlık Sınıfı Eğitiminin Yürütülmesi**

- %30, %70 veya %100 İngilizce eğitim veren programlarda zorunlu olan hazırlık sınıfı, tamamen Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yürütülür.
- Öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerini ölçen Proficiency sınavları da bu okul tarafından hazırlanır ve uygulanır.
- Hazırlık sınıfını geçen öğrenciler, genelde 5i kapsamındaki İngilizce derslerinden muaf tutulur.
- Muafiyet sınavını geçememiş ve zorunlu hazırlık gerektirmeyen programlarda okuyacak öğrenciler için bazı üniversitelerce isteğe bağlı hazırlık okuma imkânı verilerek, 5i derslerinden muaf olmak için ve bölümlerine geçmeden önce İngilizce seviyelerini geliştirmek için bir şans tanınır (Örn. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi). İsteğe bağlı hazırlık sınıflarının eğitiminin yürütülmesi ve muafiyet işlemleri yine Yabancı Diller Yüksekokulları'nın sorumluluğundadır.

❖ **Dijital ve Uzaktan Eğitim İçeriklerinin Geliştirilmesi**

- YDY'ler, 5i İngilizce dersleri için e-öğrenme materyalleri (video dersler, testler, interaktif içerikler) oluşturur.
- Pandemi sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitim sistemlerinde bu birimler aktif rol oynamaktadır.

❖ **Akademik ve Mesleki İngilizce Desteği (ESP / EAP)**

- Bazı üniversitelerde 5i İngilizce dersi dışında, öğrencilerin bölümlerine yönelik alan İngilizcesi (ESP) dersleri de verilir.

- Bu yapı genellikle YDY tarafından tasarlanır ve uygulanır. (örn. “English for Engineering”, “Medical English” vb)

Örneğin, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nun 5i dersleri bağlamında yetki ve sorumlulukları oldukça geniştir. Bu yetki ve sorumluluklar 5i dersleri çerçevesinde şöyle özetlenebilir:

- ❖ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu;
- 5i derslerinin Muafiyet sınavlarını hazırlar ve uygular.
- Tüm programlarda gerekli olan İngilizce düzeyini CEFR’a göre belirler ve buna uygun amaç, içerik ve öğrenme çıktılarını hazırlar.
- Tüm programlarda yürütülecek olan 5i derslerinin yıllık müfredatını hazırlar.
- Uzaktan ve yüz yüze yapılacak olan 5i derslerinin öğretim materyallerini belirler ve temin eder.
- 5i dersleri için uzaktan eğitim içerikleri hazırlar.
- 5i derslerini verecek YDY bünyesinde yer alan öğretim elemanlarını ilgili derslere görevlendirir.
- Tüm akademik yıl boyunca 5i derslerinin ölçme ve değerlendirmesini yürütür.
- Muafiyet sağlayamamış öğrenciler için zorunlu hazırlık eğitimi gerekiyorsa, zorunlu hazırlık eğitimi veya isteğe bağlı hazırlık eğitimini yürütür.
- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için dil kulüpleri gibi kulüpleri organize ve koordine eder.
- Tüm üniversitenin fakülte ve yüksekokullarında 5i derslerinin ve bu derslerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin standardizasyonunu sağlar.
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını ve ihtiyaçlarını anketler ve görüşmeler yoluyla analiz ederek, eğitim stratejileri geliştirir.

Sonuç olarak, NEVÜ Yabancı Diller Yüksekokulu, 5i Yabancı Dil derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde merkezi bir rol oynamakta, öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini artırmayı hedeflemektedir.

Özetle, Yabancı Diller Yüksekokulları, 5i kapsamındaki Yabancı Dil Derslerinin içeriğini belirleyen, kalitesini denetleyen, eğitici kadrosunu yöneten, dil politikalarını oluşturan kilit akademik birimlerdir.

SONUÇ

Türkiye’de Yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulan 5i dersleri, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini çok yönlü biçimde destekleyen temel eğitim bileşenleridir. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Türk Dili dersleri, öğrencilerin milli bilinç ve dil yetkinliklerini pekiştirirken, özellikle Yabancı Dil dersi, günümüzün küreselleşen dünyasında vazgeçilmez bir konuma sahiptir. Bu bağlamda, Yabancı Diller Yüksekokulları, 5i dersleri kapsamında yabancı dil eğitiminde kritik bir rol üstlenmektedir. Bu yüksekokullar, yalnızca temel dil bilgisi ve becerilerinin kazandırılması ile sınırlı kalmayıp, öğrencilerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli ve etkin biçimde geliştirebilmeleri için kapsamlı ve yenilikçi eğitim programları sunmaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokulları, devlet ve vakıf üniversitelerinde farklı pedagojik yaklaşımlar ve teknolojik altyapılarla öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim modelleri geliştirmekte; böylece dil öğrenimini sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlamayıp, sosyal sorumluluk projeleri, münazara kulüpleri, dijital platformlar ve kültürel değişim programları gibi çeşitli uygulamalarla zenginleştirmektedir. Bu sayede öğrenciler, yabancı dili gerçek yaşam ve akademik bağlamlarda aktif olarak kullanarak iletişim becerilerini derinleştirmekte ve küresel ölçekte rekabet edebilme yetkinliğine ulaşmaktadırlar. Ayrıca, Yabancı Diller Yüksekokullarının sunduğu esnek ve öğrenci odaklı programlar, özellikle vakıf üniversitelerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına hızlı yanıt verilmesini sağlamaktadır. Bu durum, dil eğitiminin etkinliğini artırmakta ve öğrencilerin motivasyonunu yükseltmektedir. Bunun yanında, Yabancı Diller Yüksekokullarının akademik İngilizce ve diğer yabancı dillerde uzmanlaşma imkânları sunarak, öğrencilerin mesleki alanlarında uluslararası standartlarda yeterlilik kazanmalarına da katkı sağladığı görülmektedir. Bu durum, mezunların sadece Türkiye’de değil, uluslararası platformlarda da aktif ve etkin bireyler olarak yer almalarını mümkün kılmaktadır. Yüksekokulların kullandığı modern eğitim materyalleri ve güncel içerikler, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini

zenginleştirirken, eleştirel düşünme, problem çözme ve kültürlerarası iletişim gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir.

Sonuç olarak, 5i dersleri kapsamında Yabancı Diller Yüksekokullarının üstlendiği rol, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde yabancı dil eğitimi stratejik bir öncelik haline getirmekte ve öğrencilerin küresel dünyada başarılı olmalarını sağlayan temel yapıtaşlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerin bu yüksekokulların eğitim kalitesini artırmaya yönelik sürekli yatırım ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemeleri, Türkiye'nin eğitim alanındaki uluslararası rekabet gücünü yükseltecek ve öğrencilerin çok kültürlü ve çok dilli bir dünyada özgüvenle yer almalarını mümkün kılacaktır. Bu nedenle, Yabancı Diller Yüksekokullarının 5i dersleri içindeki önemi göz ardı edilemez bir boyut taşımakta, yükseköğretimin çağdaş hedeflerine ulaşmasında merkezi bir konumda bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Ankara Üniversitesi Ders Programları, <https://ankara.edu.tr/>
Boğaziçi Üniversitesi Ders Kataloğu, <https://catalog.boun.edu.tr/>
CEFR (Common European Framework References) (2002), Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies, Council of Europe, Strasbourg.
Ege Üniversitesi Ders Planları, <https://ege.edu.tr/tr-0/>
Hacettepe Üniversitesi Ders İçerikleri, <https://hacettepe.edu.tr/>
İstanbul Üniversitesi, Akademik Takvim ve Müfredat, <https://www.istanbul.edu.tr/tr/>
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Bilgi Paketi, <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home>
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Senato Kararları, <https://oidb.nevsehir.edu.tr/tr/44690>
Yabancı Diller Yüksekokulu Eğitim-Öğretim Ve Sınav Yönergesi, <https://sistem.nevsehir.edu.tr/yonerge-politika/>
YÖK, (t.y) Ortak Dersler Bölümü, YÖK, yokdersleri.yok.gov.tr/#ders
Yükseköğretim Kanunu, Resmî Gazete Tarihi: 06.11.1981 Resmî Gazete Sayısı: 17506, www.mevzuat.gov.tr
Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, Resmî Gazete Tarihi: 23.03.2016 Resmî Gazete Sayısı: 29662, www.mevzuat.gov.tr

GENEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA RUSÇA, JAPONCA VE ÇİNCE DERSLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Uğur CANSIZ*

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi, bireyin yalnızca iletişim kurma becerilerini değil; aynı zamanda farklı kültürlerle etkileşime geçme, çok boyutlu düşünme, küresel dünyada yer edinme ve mesleki yeterliliğini artırma potansiyelini de doğrudan etkileyen temel bir öğrenim sürecidir. Çağdaş yükseköğretim sistemlerinde yabancı dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil; aynı zamanda kültürel bir aktarım aracı, bilgiye erişimin kapısı ve mesleki gelişimin vazgeçilmez bir bileşeni olarak görülmektedir. Bu durum, üniversitelerde uygulanan yabancı dil programlarının çeşitlenmesine ve özellikle seçmeli yabancı dil derslerinin öneminin artmasına zemin hazırlayabilmektedir.

Genel amaçlı seçmeli yabancı dil dersleri, yükseköğretim kurumlarında zorunlu dil derslerinden farklı olarak öğrencinin ilgi alanına, akademik ve mesleki ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilen, çok dilli yeterliliği destekleyen süreçler olarak değerlendirilebilmektedir. Bu dersler, öğrencilerin alanlarıyla doğrudan ilişkili olmasa da entelektüel donanımlarına katkı sağlamakta, çokkültürlü bakış açılarını geliştirmekte ve iletişim becerilerini zenginleştirmektedir. Ayrıca farklı dil yapıları, alfabeler ve kültürel kodlarla tanışmak, öğrencilerin eleştirel düşünme, hoşgörü ve kültürel farkındalık gibi becerilerini de desteklemektedir. Dolayısıyla seçmeli yabancı dil dersleri, sadece dil öğretimiyle sınırlı olmayan, kültür aktarımı ve bireysel gelişimle iç içe geçmiş bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'nde yürütülen genel amaçlı seçmeli yabancı dil derslerinin amaç ve öğrenme çıktıları açısından

* Öğr. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Nevşehir, ugurcansiz@nevsehir.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0307-8324

incelenmesini hedeflemektedir. Çalışma kapsamında Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'nde 5., 6., 7. ve 8. yarıyıllarda öğrencilere sunulan Rusça, Japonca ve Çince dersleri bu araştırmanın örneklem alanını oluşturmaktadır. Bölümde verilen bu diller, hem coğrafi hem kültürel hem de yapısal açıdan çeşitlilik göstermekte; bu da öğrencilere çokdilli bir öğrenme evreni sunmaktadır. Bu bağlamda, her bir dilin ders kapsamında ele alınış amacı, öğrencilere aktarılması hedeflenen ders içeriği ve derslerin öğrenme çıktıları çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Özellikle gastronomi ve mutfak sanatları gibi doğası gereği hem kültür temelli hem de uygulamaya dayalı bir disiplinde, yabancı dil bilgisi, uluslararası etkileşim açısından stratejik bir rol üstlenebilmektedir. Farklı ülkelerin mutfaklarını tanımak, tarifleri orijinal kaynaklardan okuyabilmek, uluslararası gastronomi etkinliklerine katılım sağlamak veya çok kültürlü bir müşteri kitlesine hitap edebilmek gibi yetkinliklerin gelişimi, doğrudan yabancı dil becerileriyle ilişkilidir. Bu nedenle genel amaçlı olarak sunulan seçmeli yabancı dil derslerinin, bu alanla nasıl ilişkilendirildiği ve öğrencilerin bilişsel, dilsel ve kültürel anlamda hangi kazanımları elde ettiği üzerine yapılacak bir çözümleme, hem program geliştirme açısından hem de yükseköğretimde dil öğretimi politikalarının değerlendirilmesi açısından anlamlıdır.

Gerçekleştirilecek olan bu çalışmada seçmeli yabancı dil derslerinin yalnızca ders içeriği ve dersin amaçları açısından değil; aynı zamanda öğrencilere kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıları bağlamında ele alınmasını amaçlamaktadır. Böylelikle, genel amaçlı yabancı dil derslerinin eğitsel yönleri daha görünür hale getirilerek, bu derslerin yükseköğretim müfredatındaki işlevselliği hakkında somut bulgular elde edilmesi hedeflenmektedir.

Bu bağlamda, söz konusu çalışmada genel amaçlı seçmeli yabancı dil derslerinin amaçları ve öğrenme çıktıları değerlendirilmiştir. Çalışmada öncelikle araştırmanın problem durumu, önemi ve amacı ele alınmış ve çalışma yöntemine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Kuramsal çerçevenin ardından, ilgili yabancı dil derslerinin yarıyıl özelindeki analizleri üzerinden bulgulara ve tespit edilen bulguların değerlendirmelerine yer verilmiştir. Son olarak, değerlendirilen bulgular ışığında sonuçlar bölümü oluşturulmuş ve bu doğrultuda olası öneriler sunulmuştur.

ALAN YAZIN

Yabancı Dil Öğretimi

Dil kavramının anlamı dikkate alındığında, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” biçimindeki tanıma ulaşılmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005: 526). Aksan’ın (2020: 11) açıklamalarına göre dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, toplumların kültürel kimliklerini, tarihsel birikimlerini ve dünyaya dair bakış açılarını muhafaza ederek gelecek kuşaklara aktarmada temel bir rol üstlenmektedir. İnsan varlığını diğerlerinden ayıran en temel unsur, dil ve konuşma yetisidir. Dil, bireyin kimliğini oluşturan başlıca özelliklerden biridir. Kişilerin düşüncelerini, arzularını ve duygularını dile getirmelerine olanak sağlayan, aynı zamanda onların çevreleriyle iletişim kurarak sosyal yaşamlarını sürdürmelerine imkân tanıyan unsur, dil ve konuşma becerileridir. Dil, insana özgü düşünme yetisiyle ve yaratılıştan gelen niteliklerle sıkı bir ilişki içindedir. Bu doğrultuda, dilin insanlık açısından bir ayrıcalık göstergesi olarak değerlendirilmesi mümkündür (Aksan, 2020: 11). Yabancı dil ifadesinin anlam çerçevesi değerlendirildiğinde ise Güncel Türkçe Sözlükte (Türk Dil Kurumu, t. y.) “Yabancı Dil” şöyle tanımlanmaktadır: “Ana dilin dışında olan dillerden her biri. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.” Klein (1984: 31; akt. Akunova, 2018: 20), “yabancı dil” kavramını, dilin konuşulduğu ülke dışında, ders ortamında öğrenilen ve sonrasında günlük iletişimde ana dilin yanında kullanılmayan dil olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde, Henrici ve Riemer (2007: 39; akt. Akunova, 2018: 20) de, “yabancı dil” ifadesiyle, tek dilli bir ortamda çoğunlukla ders yoluyla ve denetimli biçimde öğretilen dilin kastedildiğini belirtmekte ve böylece Klein’in tanımıyla örtüşen bir açıklama sunmaktadırlar.

Yabancı dil öğretimi, bireylerin anadili dışında başka bir dili belirli bir amaç doğrultusunda kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayan sistematik bir süreçtir. Ana dil edinimi, bireyin doğumundan itibaren sürekli olarak dile maruz kalması sayesinde doğal bir biçimde gerçekleşirken; yabancı dil öğrenimi genellikle bu doğal zorunluluktan yoksun bir bağlamda yürütülmektedir. Lado (1964: 4), bireyin sürekli olarak o dili duyduğu, gördüğü ve kullandığı bir çevrede dil öğreniminin daha kolay gerçekleştiğini; buna karşın, söz konusu dilin kullanılmadığı bir ortamda yabancı dil öğrenmenin oldukça güç bir süreç olduğunu belirtmektedir. Nitekim Brown (1994: 1) de ikinci dil öğrenimini,

“değişkenlerin sonsuz gibi görünen sayısını içeren karmaşık bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme süreci yalnızca dilin yapısal karmaşıklığı nedeniyle değil, aynı zamanda hedef dilin aktif olarak kullanılmadığı bir çevrede gerçekleşmesi sebebiyle de daha da zorlayıcı hâle gelmektedir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011: 444).

Bireylerin yabancı bir dili öğrenmeleri, yalnızca o dile ait sözcükleri, cümle kalıplarını ve dil bilgisi yapılarını edinmelerini değil; aynı zamanda bu dildeki ifade unsurlarından yararlanarak, dili akıcı ve etkili bir biçimde kullanan kişilerle çeşitli yollarla iletişim kurabilmelerini de mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, yabancı bir dili bilmek, o dilin yalnızca gramer kurallarını bilmekten ibaret değildir. Yabancı dil bilgisi, hangi sözcüklerin ve yapıların hangi bağlamda kullanılmasının uygun olduğunu bilme yetisini de içerir. Dolayısıyla, gerek yabancı dilin öğrenilmesi gerekse öğretilmesi, bireyin bilinçli bir çaba ve motivasyon göstermesini zorunlu kılar. Günümüzde bireylerin, kişisel gelişimlerine katkı sağlamak ve kendilerini farklı alanlarda ilerletebilmek amacıyla yabancı dil öğrenimine önem verdikleri, bu doğrultuda yabancı dil eğitimi sunan kurumların ve öğretim materyallerinin sayısında sürekli bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu durum, çağdaş toplumların yabancı dil edinimine ne derece önem attettiklerinin de bir göstergesidir. Dilin hem öğrenilmesi hem de etkili biçimde kullanılması, bireyin kişisel gelişim düzeyini ileri noktalara taşıyacaktır. Bu nedenledir ki, yabancı dil öğretimi belirli bir planlamaya ve sistematik bir yaklaşıma dayandırılarak yürütülmek durumundadır (Altunbay, 2012: 753). Yabancı dil öğreniminin bireylere sağladığı katkılar Peker (2018: 20) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- Yabancı dil öğrenimi, bireylerin dünya görüşlerinin genişlemesine ve farklı kültürleri daha derinlemesine tanımalarına olanak tanır.
- Yabancı dil edinimi sayesinde toplumlar arasında kültürel etkileşimler artmakta; bireylerin çeşitli kültürlere ilişkin bilgi birikimleri belirgin şekilde gelişmektedir.
- Yabancı dil bilgisi, bireyin hem eleştirel hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.
- Yabancı dil bilen bireyler, sanatın evrensel dilini daha yakından takip etme imkânı bulmakta ve bu alandaki gelişmelerden haberdar olabilmektedir.

- Yabancı dil yeterliliği, bireyin çok dilli ortamlarda kendini doğru ve etkili biçimde ifade edebilmesini sağlamaktadır.
- Yabancı dil öğrenen bireyler, özellikle yurt dışında eğitim süreci içinde daha yüksek düzeyde özgüven geliştirebilmektedir.
- Yabancı dil bilgisi bireylere çeşitli avantajlar sunarken, aynı zamanda onların liderlik potansiyellerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır.
- Yabancı dili etkin biçimde kullanabilen bireyler, uluslararası düzeyde yaşam boyu öğrenme sürecine katılma fırsatı bulur ve toplum içerisinde aktif bir konum elde eder.

Genel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Genel amaçlı yabancı dil öğretim programlarının temel hedefi, öğrencilerin ilgili yabancı dilde dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmelerine imkân tanımaktır. Bu süreçte aynı zamanda, söz konusu dile ilişkin temel dil yapıları ile kelime bilgisi de öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örneğin Nunan (1988: 80; akt. Mirici, 2000: 52), “genel amaçlı İngilizce derslerinin”, öğrencilerin İngilizce aracılığıyla iletişim kurarken ihtiyaç duyacakları genelleme yapma ve bilgi aktarımında bulunma yetilerini geliştirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, “genel amaçlı yabancı dil öğretiminin” temel esaslarını Demirel (1999: 31–33) şu şekilde aktarmaktadır:

- a) Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi,
- b) Öğretim sürecine yönelik etkinliklerin önceden yapılandırılması,
- c) Öğretimin, kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru kademeli olarak ilerlemesi,
- d) İşitsel ve görsel materyallerden yararlanılması,
- e) Gerektiği durumlarda ana dilin kullanılabilmesi,
- f) Her seferinde yalnızca tek bir yapının sunulması,
- g) Öğrenilen bilgilerin gündelik yaşantıya aktarılmasının sağlanması,
- h) Öğrencilerin derse etkin biçimde katılımlarının teşvik edilmesi,
- ı) Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların gözetilmesi,
- j) Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmesi ve teşvik edilmesi.

Demirel (1999: 34), yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken genel ilkeleri yirmi başlık altında toplamıştır. Bu ilkelere göre, öğretim sürecine öncelikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle başlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmeleri ve bu kalıpları ezberlemeleri sağlanmalı; öğretimde kullanılan hedef dilin sistemli biçimde öğretilmesi ön planda tutulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin hedef dile özgü yeni alışkanlıklar geliştirmelerine katkıda bulunulmalı ve dilin ses yapısını en doğru şekilde üretmeleri desteklenmelidir. Hedef dil ile ana dili arasında sorun teşkil edebilecek ses ve yapılar özel olarak odaklanılması önem taşımaktadır. Öğretim materyallerinin ise kolaydan zora doğru bir sıralama içerisinde sunulması önerilmektedir. Yeni cümle yapılarını öğretirken, öğrencinin hâlihazırda bildiği kelimelerle ilişkilendirme yapılması faydalı bulunmakta, öğrenilen bilgilerin aktif kullanımına imkân tanınması da gerekmektedir. Yeni bir dil yapısı aktarılmadan önce yeterli sayıda örnek verilmesi, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin yaptıkları hataların ise vakit kaybetmeden düzeltilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda, her defasında yalnızca tek bir dilsel sorun üzerinde durulması, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırması açısından faydalıdır. Hedef dilin, o dili ana dili olarak konuşan bireylerin doğal kullanımına benzer biçimde öğretilmesi, kültürel unsurların da öğretim sürecine dâhil edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Sınıf ortamında yer alan bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğrencilerin daha fazla söz alabileceği öğrenme ortamlarının sağlanması, öğretimin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretim sürecinde her bilginin aktarılmasına çalışılmamalı, öğrencilerin sorumluluk üstlenebileceği, bireysel farklılıklara yanıt verebilecek nitelikte yönlendirmeler yapılmalı ve kişisel çalışmalara teşvik edilmelidir. Dersin planlamasında çeşitliliğe önem verilmesi, öğrenme sürecini zenginleştirecektir. Son olarak, öğrenci başarısının değerlendirilmesi salt öğretim sürecinde sunulan konulara dayalı olarak yapılmalı, öğrencilerin karşılaşmadığı içeriklere yönelik sorular yöneltilmemelidir.

YÖNTEM

Çalışmanın Konusu

Yükseköğretimde verilen genel amaçlı seçmeli yabancı dil dersleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra farklı kültürlerle tanışmalarını, çok dilli ve çok kültürlü bir bakış açısı kazanmalarını

sağlamaktadır. Özellikle turizm gibi uluslararası iletişim gerektiren alanlarda öğrenim gören öğrenciler için bu dersler, mesleki yeterliliklerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine de katkı sunmaktadır. Ancak, bu derslerin gerçekten bu beklentileri karşılayıp karşılamadığı, sunduğu içeriklerin amaca hizmet edip etmediği ve öğrenme çıktılarının yeterince tanımlanıp tanımlanmadığı önemli bir araştırma sorusunu gündeme getirmektedir. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'nde, 5., 6., 7. ve 8. yarıyıllarda sunulan Rusça, Japonca ve Çince derslerinin amaçlarının ve öğrenme çıktılarının incelenmesi, benzer derslerin gelecekteki planlamalarına katkı sağlamaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilmektedir. Çalışmaya dâhil edilen derslerin bilgi paketlerine 15 Haziran 2025 tarihinde erişim sağlanarak bu tarih itibarıyla ders bilgi paketlerinde yer alan ilgili verilere çalışmada yer verilmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'nde 5., 6., 7. ve 8. yarıyıllarda okutulan genel amaçlı Rusça, Japonca ve Çince seçmeli yabancı dil derslerinin ders amaçları ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı ve önemi, salt ders içeriklerinin ve çıktılarının değerlendirilmesiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda, farklı yabancı dillerin eğitim programlarında nasıl yapılandırıldığını karşılaştırmalı olarak ortaya koyma potansiyelinde yatmaktadır.

Elde edilecek bulguların, hem üniversite bünyesindeki yabancı dil derslerinin kalitesinin artırılmasına hem de ileride benzer programlar hazırlamak isteyen öğretim kurumlarına yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca, turizm ve gastronomi gibi alanlarda çok dilli yeterliliğin önem kazandığı günümüzde, seçmeli yabancı dil derslerinin etkili planlanması; öğrencilerin kariyer gelişimlerine katkı sunacak nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda çalışma, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin işlevselliğine dair özgün ve alana katkı sağlayıcı bir değerlendirme sunmaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada, ele alınan konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak ve mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde analiz edebilmek

amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021: 37), nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” biçiminde tanımlamaktadır.

Nitel araştırma yaklaşımları, incelenen konuya ilişkin içeriklerin ve perspektiflerin daha kapsamlı ve ayrıntılı biçimde ele alınmasına imkân sunmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada doküman incelemesi modeli benimsenmiş; konuya yönelik seçilen bilgi ve belgeler karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189, 190).

BULGULAR

Bulgular çerçevesinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümünde okutulan genel amaçlı seçmeli yabancı dil derslerine ilişkin verilere yer verilmiştir. Çalışma kapsamında Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümünde 5., 6., 7. ve 8. yarıyıllarda sunulan seçmeli yabancı dil dersleri incelenmiştir.

İncelemeye dâhil edilen diller Rusça, Japonca ve Çince'dir. Her bir dile ait derslerin amaçları ve öğrenme çıktıları yarıyıl düzeyinde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ilgili yarıyıllarda I, II, III ve IV olarak adlandırılan seçmeli yabancı dil derslerinin yarıyıl temelli değerlendirmeleri bu bölümde ele alınmıştır.

Değerlendirmeler

Seçmeli Rusça I, II, III ve IV: “Dersin Amacı ve Ders Öğrenme Çıktıları”

- *Ders Adı:* Rusça I (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilerin iş hayatında kendilerine faydalı olacak düzeyde Rusça konuşma, okuma ve yazmayı öğrenmeleri.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Basit düzeyde Rusça bir metni okuyabilir.”

2 – “Basit düzeyde Rusça konuşabilir.”

3 – “Basit düzeyde Rusça mesleki iletişim yeteneği kazanır.”

Rusça I dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı kapsamında öğrencilerin iş hayatında kendilerine fayda sağlayacak düzeyde Rusça okuma, yazma ve konuşma becerileri kazanmalarını hedeflenmektedir. Bu ifade, amaç bakımından genel amaçlı yabancı dil öğretiminden çok mesleki yabancı dil öğretimine daha yakın bir yaklaşım göstermektedir. Çünkü “iş hayatı” vurgusu, dilin mesleki bağlamda kullanımına odaklandığını göstermektedir.

Genel amaçlı yabancı dil öğretimi ise bireyin günlük yaşamda temel iletişim kurma becerilerini edinmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle dersin amacı, genel amaçlı seçmeli bir dil dersi kapsamında beklenen genel iletişimsel hedeflerden uzaklaşarak, belirli bir mesleki bağlamda dil kullanımını önceleyen bir yönelime sahiptir.

Ders öğrenim çıktıları incelendiğinde, birinci çıktı öğrencinin basit düzeyde Rusça metinleri okuyabilmesini; ikinci çıktı, yine basit düzeyde konuşabilmesini hedeflemektedir. Her iki çıktı da genel amaçlı yabancı dil öğretiminin başlangıç düzeyinde öngördüğü okuma ve konuşma becerileriyle örtüşmektedir. Ancak üçüncü çıktı doğrudan “mesleki iletişim” yeteneğinin kazandırılmasını hedeflemektedir ve bu, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamının dışında yer alan bir kazanımdır.

Genel amaçlı derslerde, mesleki bağlamda iletişim yerine gündelik, sosyal ve kişisel bağlamlarda iletişim kurma becerileri ön plandadır. Dolayısıyla öğrenim çıktılarından biri mesleki hedef taşıdığı için, bu durum dersin genel yapılandırmasında amaç-çıktı bütünlüğü olsa da, genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkeleriyle tam bir uyum göstermediğini ortaya koymaktadır.

▪ *Ders Adı:* Rusça II (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilerin iş hayatında kendilerine faydalı olacak düzeyde Rusça konuşma, okuma ve yazmayı öğrenmeleri.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Basit düzeyde Rusça bir metni okuyabilir.”

2 – “Basit düzeyde Rusça konuşabilir.”

3 – “Basit düzeyde Rusça bir metin yazabilir.”

4 – “Basit düzeyde Rusça mesleki iletişim yeteneği kazanır.”

Rusça II dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı dikkate alındığında Rusça II dersinin öğrencilerin iş hayatında yararlanabilecekleri düzeyde Rusça konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını hedeflediği görülmektedir. Bu hedef, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel yönelimi olan genel bağlamlarda iletişim kurabilme yetkinliğine değil de dilin iş hayatında kullanımına odaklanmaktadır. Dolayısıyla dersin amacı, genel amaçlı yabancı dil öğretimi yaklaşımından ziyade mesleki yabancı dil öğretimi çerçevesinde konumlandırılabilir. Özellikle “iş hayatında faydalı olacak” vurgusu, belirli bir meslekle ilişkilendirilmiş dil kullanımına işaret etmektedir.

Ders öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde, öğrencilerin basit düzeyde Rusça metin okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu yönüyle çıktılar, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek niteliktedir. Ancak dördüncü öğrenme çıktısı doğrudan “mesleki iletişim” becerisine odaklandığı için dersin genel amacındaki mesleki yönelimi yansıtarak öğretimin mesleki amaçlı olduğuna dair ek bir işaret sunmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktılarının tümü basit düzeyde iletişimsel becerilere odaklanmış olup, ileri seviye dil bilgisel ya da kültürel yeterlilikler içermemektedir.

- *Ders Adı:* Rusça III (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Boş zaman ve rekreasyonun ne olduğu, turizm ile ilişkisi, hem insan hayatındaki hem de yerel ve bölgesel ekonomik kalkınmadaki yeri konusunda öğrencilerde temel bir kavrayış geliştirmek dersin temel amacını oluşturmaktadır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Rusça III dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Rusça III dersinin amacının değerlendirilmesi:

Dersin amacı bağlamında öğrencilerde boş zaman, rekreasyon ve turizm kavramlarına ilişkin temel bir kavrayış geliştirmeyi hedeflenmektedir. Bu ifade, dil öğretiminden ziyade sosyo-kültürel ve

ekonomik içerikli bir bilgi aktarımına odaklanmakta; Rusça dilinin öğretilmesini değil, turizm ve rekreasyon konularının kavratılmasını merkeze almaktadır. Bu nedenle söz konusu dersin amacı, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel hedefleri olan dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) kazandırmayı içermemektedir. Ayrıca amaç ifadesinde Rusça dilinin doğrudan öğrenilmesine ilişkin açık bir vurgu bulunmaması, dersin dil öğretiminden çok tematik bir alana yönelik (turizm ve rekreasyon) içerik sunduğunu göstermektedir.

Dersin öğrenme çıktılarının ilgili kaynakta yer almaması, bu dersin program hedeflerine yönelik eksiklik taşıdığını göstermektedir. Öğrenme çıktıları, dersin öğrencide hangi bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştireceğini somutlaştıran kritik öğelerdir. Bu öğelerin eksik olması, dersin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde belirsizlik oluşturabilir. Ayrıca çıktıların olmaması öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin izlenmesini ve hedeflerle ne ölçüde örtüştüğünün anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

▪ *Ders Adı:* Rusça IV (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Mesleki ahlakı, belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür. Etik; iş etiği, çalışma etiği, tıp etiği, gazetecilik etiği, siyaset etiği gibi birçok alt dallara ayrılabilir. Meslek etiği bilimi; bir meslekte geçerli olan ahlakı inceleyerek normatif öneriler sunan ahlak bilimi (etik) alt dalı olarak tanımlanabilir. Ortak etik ilkeler söz konusu olmakla birlikte alt dallara özgü ilkeler geliştirilebilir. Uyulması beklenen ilkeler bireylerin özelliklerine göre değil evrensel olma arayışı ile adalet ve eşitlik gibi evrensel kabul gören kavramlara dayalı olarak geliştirilir. Eğer eğitim ve öğretimin temel amacı iyi ve doğru olduğuna karar verilen ilkelere uygun davranışlar geliştiren, kişisel bütünlüğe sahip insanlar yetiştirmek ise toplumsal ve mesleki etik değerleri bilmek ve bunları evrensel etik ölçütleri temel alarak eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilecek özgür düşünme yetisine sahip olunmak bunun ön koşuludur. Mesleki etik dersinin amacı bu ön koşulu yerine getirebilmektir.

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Rusça IV dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Rusça IV dersinin amacının değerlendirilmesi:

Dersin amacı incelendiğinde, Rusça IV dersi olarak sunulan bu dersin öngörülen amacıyla ders ismi arasında bir uyumsuzluk göze çarpmaktadır. Dersin amacı, dil öğretimine dair herhangi bir unsur barındırmamakta; bunun yerine meslek etiği, evrensel etik ilkeler, ahlaki davranış ve profesyonel tutum gibi genel felsefi ve normatif içeriklere odaklanmaktadır. Bu bağlamda, “genel amaçlı yabancı dil öğretimi” çerçevesinden tamamen uzaklaşmış, Rusça diliyle ilgili herhangi bir kazanım ya da dil yeterliliği hedefi sunulmamıştır. Dersin başlığı yabancı dil öğretimiye, bu ders için açıklanan amaç bambaşka bir disipline ait içerikler sunmaktadır.

Ders öğrenme çıktılarına ilişkin herhangi bir bilginin sunulmaması hedeflenen becerileri ve ölçülebilir kazanımları belirsiz kılmaktadır. Ayrıca, öğrenme çıktılarının olmaması, dersi veren öğretim elemanları için uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yönlendirecek bir yol haritası sunmadığından dil öğretim sürecindeki birliği ve tutarlılığı da olumsuz etkileyebilmektedir.

Seçmeli Japonca I, II, III ve IV: “Dersin Amacı ve Ders Öğrenme Çıktıları”

- *Ders Adı:* Japonca I (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Dersin genel amacı, öğrencilerin Avrupa Birliği Dil Ölçütleri’ne göre A1 seviyesinde (Başlangıç Düzeyinde) iletişim kurmasına yardımcı olacak temel dil becerilerini kazandırmaktır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Alfabeyi tanıyabilir, kısa metinlerdeki ana fikri bulabilir, bir metinde spesifik bir bilgiyi tespit edebilir.”

2 – “Dinleme aracılığıyla Japonca’nın kullanımı ve telaffuzuna yönelik saptamalar yapabilir.”

3 – “Günlük faaliyetleri hakkında konuşabilir.”

Japonca I dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, öğrencilerin Avrupa Birliği Dil Ölçütleri’ne göre A1 düzeyinde iletişim kurmalarını sağlayacak temel dil becerilerini

kazandırmayı hedeflemektedir. Bu ifade, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin amaçlarıyla uyumludur. Dilin dört temel becerisinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) başlangıç düzeyinde kazandırılması, bu tür derslerin en temel hedeflerinden biridir. Ayrıca A1 düzeyinin açıkça belirtilmesi, dersin hedeflediği yeterlilik düzeyini somutlaştırması açısından önemlidir ve müfredat planlamasına açıklık kazandırmaktadır. Bu yönüyle, dersin amacı genel amaçlı yabancı dil öğretimi bağlamında uygun şekilde tanımlanmıştır.

Ders öğrenme çıktıları, öğrencilerin genel amaçlı yabancı dil yeterlikleri kazanmasına katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencinin Japon alfabesini tanıyabilmesi, kısa metinlerdeki ana fikri ve belirli bilgileri tespit edebilmesi gibi beceriler, başlangıç düzeyinde okuma-anlama yeterliğini desteklemektedir. Dinleme yoluyla Japonca'nın kullanımı ve telaffuzuna yönelik farkındalık kazanılması, hedef dilin işitsel özelliklerine aşinalık geliştirme açısından önemlidir. Günlük faaliyetler hakkında konuşabilme becerisi ise başlangıç düzeyindeki iletişimsel yeterliğin temel göstergelerindendir. Bu çıktıların her biri, A1 seviyesine uygun, uygulanabilir ve ölçülebilir niteliktedir.

- *Ders Adı:* Japonca II (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Dersin genel amacı, Japonca I dersinin devamı niteliğinde öğrencilere Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’ne göre A1* (Başlangıç Düzeyinde) seviyesinde iletişim kurmalarına yardımcı olacak temel Japonca dil becerilerini kazandırmaktır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Alfabeyi tanıyabilir, kısa metinlerdeki ana fikri bulabilir, bir metinde spesifik bir bilgiyi tespit edebilir.”

2 – “Kişisel bilgi verebilir.”

3 – “Farklı amaçlara yönelik kısa metinler yazabilir.”

Japonca II dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı değerlendirildiğinde Japonca II dersi, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel ilkeleriyle uyumlu bir yapı sergilemektedir. Dersin amacı, Japonca I dersinde edinilen temel bilgilerin üzerine inşa edilerek Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (A1 düzeyi) doğrultusunda başlangıç düzeyinde iletişim becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu yönüyle ders, dil öğreniminde kademeli bir ilerlemeyi esas almakta ve

öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik yeterlilik kazanmasını incelemektedir. Dersin amacı, herhangi bir mesleki bağlam yerine bireyin günlük yaşamda iletişim kurma kapasitesine odaklanması açısından genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilebilmektedir.

Ders öğrenim çıktıları dikkate alındığında, her bir çıktının Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nin başlangıç düzeyine uygun biçimde tanımlandığı görülmektedir. İlk olarak, öğrencilere Japon alfabesini tanıma, kısa metinlerde ana fikri tespit etme ve metinden özel bilgi ayıklama gibi temel okuma ve anlama becerileri kazandırılması hedeflenmiştir. Bu çıktı, A1 düzeyine uygun olarak bilgiye erişim ve metinle etkileşime girme becerisini geliştirme açısından işlevseldir. İkinci olarak, öğrencilerin kişisel bilgilerini ifade edebilme becerisi, hem yazılı hem sözlü anlatımda bireysel ifade gücünü geliştirmeye yöneliktir ve genel amaçlı yabancı dil kullanımını destekleyen önemli bir yeterlidir. Üçüncü olarak, farklı amaçlara yönelik kısa metinler yazabilme becerisi, yazma becerisinin işlevsel yönüne odaklanmakta; öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında ihtiyaç duyabilecekleri iletişim türlerine hazırlanmasına katkı sunmaktadır. Bu çıktıların her biri günlük yaşam temelli iletişimsel yeterlilikleri geliştirmeye yöneliktir.

▪ *Ders Adı:* Japonca III (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Dersin temel amacı Japonca I ve Japonca II derslerinin devamı niteliğinde, öğrencilerin Avrupa Birliği Dil Ölçütleri'ne göre *A2 (Temel Kullanıcı) seviyesinde iletişim kurabilecekleri temel Almanca becerilerini edinmelerini sağlamaya yardımcı olmaktır. Ayrıca, sosyal ortamlarda Japonca iletişim kurabilmelerini sağlayacak dilbilgisi yapılarının ve becerilerin öğretilmesi amaçlanmaktadır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Ülkeler ve şehirlerle ilgili okuyup konuşabilir (kıyaslama yapma, fikir beyan etme, vb.).”

2 – “Turizm ve otel hizmetleri ile ilgili konuşabilir, (öneride bulunup fikir isteyebilir,). Sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri, günlük rutinleri ifade edebilir ve yemek siparişi verebilir, Planları ve günlük rutin işleri hakkında konuşabilir.”

3 – “Dinledikleri konuşmalar ile ilgili soruları cevaplayabilir.”

Japonca III dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, Japonca I ve II derslerinin devamı niteliğinde yapılandırılmış olup, öğrencilerin Avrupa Birliği Dil Ölçütleri’ne göre A2 seviyesinde iletişim kurmalarını hedeflemektedir. Ayrıca, sosyal ortamlarda iletişimi mümkün kılacak dilbilgisel yapılar ve becerilerin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Bu çerçevede dersin amacı, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel hedefleriyle uyumludur. Hem düzey belirtimi hem de iletişimsel yeterliğe vurgu yapılması, dersin planlı ve sistematik ilerlediğini göstermektedir. Ancak dersin amacında “temel Almanca becerileri” ifadesinin yer alması muhtemelen yazım hatasıdır ve Japonca olması gerektiği düşünülmektedir.

Ders öğrenme çıktıları, öğrencilerin genel amaçlı yabancı dil yeterliklerini destekleyecek biçimde belirlenmiştir. Öğrencilerin ülkeler ve şehirler hakkında okuyup konuşabilmesi, kıyaslama yapabilmesi ve fikir beyan edebilmesi, A2 düzeyinde beklenen üretim becerileriyle örtüşmektedir. Turizm, otel hizmetleri, kişisel tercihler, günlük rutinler, sipariş verme ve planlar hakkında konuşma yeterliği ise gündelik yaşamla bağlantılı işlevsel dil kullanımını desteklemekte; bu da genel amaçlı yabancı dil öğretiminin hedefleri doğrultusunda uygun bir yapı sunmaktadır. Dinleme becerisine yönelik olarak, dinlenen konuşmalara ilişkin soruları cevaplayabilme çıktısı da temel anlama yeterliğinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Tüm çıktılar iletişimsel ve uygulanabilir nitelikte olup, mesleki içerik değil, günlük yaşam bağlamında genel iletişim yetilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Ders Adı: Japonca IV (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Dünya mutfaklarını tanıtmak ve Asya, Amerika ve Orta Doğu mutfaklarında yemeklerin yapılışını anlatarak uygulamasını yaptırmak.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Japonca IV dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Japonca IV dersinin amacının değerlendirilmesi:

Japonca IV dersinin odak noktasının yabancı dil öğretiminden çok dünya mutfaklarıyla ilgili içerik sunmak ve farklı coğrafyalara ait yemeklerin hazırlanış süreçlerini tanıtmak olduğu görülmektedir. Dersin amacında geçen “Asya, Amerika ve Orta Doğu mutfaklarının anlatılarak uygulanması” ifadesi, bu dersin içeriğinin ağırlıklı olarak gastronomi alanına yönelik bir uygulamalı ders niteliği taşıdığını göstermektedir. Bu kapsamda dersin amacı, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin hedefleriyle örtüşmemektedir. Japonca dil becerilerini geliştirme, iletişimsel yeterlilik kazandırma veya dört temel dil becerisine odaklanma gibi bir hedeften söz edilmemektedir. Aksine bu ders içerik yönüyle doğrudan mesleki alana, özellikle de gastronomi uygulamalarına hitap etmektedir. Öğrenme çıktıları, dersin amaçlanan kazanımlarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu tür çıktılar, öğrencilerin ders sonunda hangi bilgi, beceri ve yetkinliklere ulaşacaklarının açık biçimde tanımlanmasına imkân tanımaktadır. Japonca IV dersinde bu çıktılara yer verilmemesi, eğitim-öğretim süreçlerinin izlenebilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğrenme çıktılarına yer verilmemesi, dersin genel amaçlı mı yoksa mesleki amaçlı mı yapılandırıldığını belirlemeyi de güçleştirmektedir; ancak dersin amacı dikkate alındığında, bu dersin genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında yer almadığı fikri ağır basmaktadır.

Seçmeli Çince I, II, III ve IV: “Dersin Amacı ve Ders Öğrenme Çıktıları”

- *Ders Adı:* Çince I (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Türk beslenme kültüründen yola çıkarak, Türk kültüründe mutfak ve önemini anlatmak, Türk mutfağında kullanılan malzemeler ve yemekleri öğreterek öğrencilerin uygulamasını sağlamak.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Çince I dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Çince I dersinin amacının değerlendirilmesi:

Dersin amacı değerlendirildiğinde, dersin amacının tamamen mutfak kültürü, yemek malzemeleri ve yemek yapımı gibi Türk kültürüne özgü içeriklere odaklandığı görülmektedir. Bu içerik yabancı dil öğretimiyle

değil, gastronomi ya da kültürel çalışmalar alanıyla ilişkilidir. Ayrıca, dersin adının “Çince I” olmasına karşın dersin amacında Çince diline ya da dilsel hedeflere yönelik herhangi bir vurgu bulunmamaktadır. Bu durum, dersin genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmesini zorlaştırmakta; hatta bu amacın, yabancı dil öğretimiyle doğrudan örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

Ders öğrenim çıktılarına yer verilmemesi, dersin hedeflenen bilgi, beceri ve yeterlik boyutlarının ne olduğuna dair açık bir çerçeve sunulmasını engellemektedir. Bu durum, hem öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirme hem de dersin içeriğini yapılandırma açısından önemli bir belirsizlik oluşturmaktadır. Öğrenme çıktılarının olmaması, dersin ne ölçüde amacına ulaştığının izlenmesini ve ölçülmesini güçleştirebilmektedir.

▪ *Ders Adı:* Çince II (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Bu dersin amacı temel Çince dilbilgisi kurallarının öğretilmesidir. Öğrencilere, Çince'nin tonlamalı bir dil olduğunu ve bunun yanında bir adet de nötr tonlamanın olduğunu öğretmek, Çince'nin başlangıç düzeyi konuşma ve dinleme becerilerini başarmak için gerekli olan dil araçlarını sağlamak, Öğrencilerin Çince kullanarak iletişim kurabilmelerini sağlayan çeşitli bağlayıcı ve interaktif aktiviteleri güçlendirmek, Temel Çin kültür bilgisini kazanmak ve kültürler arası farkındalık ile uluslararası bakış açısı edinmek.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

- 1 – “Çağdaş Çincenin temel dilbilgisi kurallarını öğrenir.”
- 2 – “Temel düzey cümle kalıplarını öğrenir ve cümle kurar.”
- 3 – “Temel seviyedeki metinleri okur ve anlar.”

Çince II dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı dikkate alındığında, Çince II dersinin genel amaçlı yabancı dil öğretimi hedefleriyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Ders, dilin temel yapısını tanıtmayı, başlangıç düzeyinde konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilerin Çince aracılığıyla iletişim kurabilmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca, Çin kültürü hakkında temel

bilgiler kazandırma ve kültürlerarası farkındalık geliştirme hedefleriyle dil öğretiminin kültürel boyutu da göz önünde bulundurulmuştur. Bu yönleriyle dersin amacı genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel gerekliliklerini karşılamaktadır. Dersin iş hayatı ya da belirli bir mesleki bağlamla ilişkilendirilmemiş olması da, bu amacı genel amaçlı bir dil öğretimi kapsamında değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Öğrenme çıktıları bağlamında dersin hedeflediği dilsel yeterliklerin genel amaçlı yabancı dil öğretimine uygun bir şekilde belirlendiği anlaşılmaktadır. Birinci çıktıda, çağdaş Çincenin temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi hedeflenmekte ve bu, öğrencinin yapı bilgisi kazanmasını desteklemektedir. İkinci çıktı, temel cümle kalıplarının kullanımı ile üretimsel becerilerin geliştirilmesine yöneliktir. Üçüncü çıktı ise temel düzeydeki metinlerin okunması ve anlaşılmasına odaklanarak, okuma-anlama becerisinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu üç çıktı, dilin hem alıcı hem de üretici becerilerine yönelik dengeli bir dağılım göstermekte ve genel amaçlı yabancı dil öğretiminin iletişimsel yaklaşımıyla uyumluluk sağlamaktadır.

- *Ders Adı:* Çince III (Uyys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Temel İnsan Kaynakları Yönetimi konularında gerekli bilgileri sunmak ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları konusunda öğrencileri bilgilendirmektir. Ayrıca bu alanda çalışabilecek beceriyi kazanmalarına yardımcı olmaktadır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Çince III dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Çince III dersinin amacının değerlendirilmesi:

“Çince III” başlığı altında sunulan bu dersin, yabancı dil öğretiminden ziyade “Temel İnsan Kaynakları Yönetimi” amacına yöneldiği görülmektedir. Dersin hedefi, insan kaynakları yönetimiyle ilgili bilgi aktarımı ve bu alanda çalışma becerisi kazandırmak olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, dersin amacı genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkeleriyle doğrudan ilişkilendirilememekte; aksine mesleki bir içerik sunmaktadır. Bu tür bir hedef, genel amaçlı değil, mesleki yabancı dil öğretimi çerçevesine daha uygun düşmektedir.

Dersin öğrenme çıktılarının verilmemiş olması, dersin değerlendirilmesini zorlaştırmakta ve öğrenme sürecinin yönlendirilmesini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, dersin yabancı dil öğretimi bağlamında hangi becerilerin kazandırılmasının hedeflendiğine dair bilgi sunmamakta, ayrıca dersin hedeflerine ne ölçüde ulaştığının izlenmesi de mümkün olmamaktadır.

- *Ders Adı:* Çince IV (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Bu dersin amacı; pazarlama kavram, kuram, ilke ve uygulamalarının turizm işletmeleri ve turizm varış yerleri açısından incelenmesidir.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Çince IV dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Çince IV dersinin amacının değerlendirilmesi:

Dersin amacı göz önünde bulundurulduğunda, Çince IV dersinin genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel ilkeleriyle örtüşmediği görülmektedir. Dersin amacı, dilsel yeterlilik kazandırmaya yönelik değil; doğrudan pazarlama kavramlarını ve bu kavramların turizm sektörü bağlamındaki uygulamalarını incelemeye yöneliktir. Bu bağlamda dersin amacı, iletişimsel dil becerilerinden ziyade mesleki bilgi alanına odaklanmaktadır. Yabancı dil öğretimine ilişkin herhangi bir yapı, beceri ya da yeterlilik kazanımına dersin amacının açıklandığı metin içinde yer almadığından, bu dersin içeriği mesleki yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmelidir. Genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel amacı bireyin kişisel, sosyal ve kültürel bağlamlarda iletişim kurabilmesini sağlamak iken, bu dersin amacı salt mesleki bir içerik alanına yoğunlaşmaktadır.

Dersin öğrenme çıktıları kısmının yer almaması, dersin yapısı ve hedefleri hakkında daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Öğrenme çıktıları, bir dersin öğrencide hangi bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedeflediğini açıkça ortaya koyan temel göstergelerdir. Bu çıktılara yer verilmemesi, dersin şeffaflığı, planlaması ve değerlendirilmesi açısından bir eksikliktir. Öğrenme çıktılarının bulunmaması, dersin genel amaçlı mı yoksa mesleki amaçlı mı tasarlandığı

konusunda net bir çerçeve sunmadığı gibi, öğrencilerin dil gelişim sürecinde hangi becerileri edineceklerine dair beklentileri de belirsiz hâle getirmektedir. Mevcut ders amacına bakıldığında bu dersin dil öğretiminden ziyade alan bilgisine odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğrenme çıktıları olsaydı, bu amacın dilsel yeterliklerle nasıl desteklendiği ya da desteklenip desteklenmediği daha açık şekilde değerlendirilebilirdi.

SONUÇ

Genel amaçlı seçmeli Rusça I dersine ilişkin olarak belirlenen dersin amacı ve öğrenim çıktıları birlikte ele alındığında, dersin mesleki odaklı bir yaklaşıma da zemin hazırladığı görülmektedir. Amaç ifadesi doğrudan iş hayatına referans verdiği gibi, öğrenim çıktılarından biri de mesleki iletişim becerisi kazanımını öngörmektedir. Bu durum, dersi genel amaçlı bir yabancı dil öğretimi çerçevesinde değerlendirmeyi güçleştirmektedir. Dersin içeriği, başlangıç düzeyinde genel iletişimsel beceriler kazandırmaya yönelik bazı çıktılar barındırsa da, genel amaçlı yabancı dil öğretimi anlayışıyla tam olarak örtüşmemektedir. Rusça II dersinin hem amacı hem de öğrenme çıktıları incelendiğinde, bu dersin iş hayatına odaklanan yapısı ve mesleki iletişim becerisine vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte, temel iletişim becerilerini hedeflemesi açısından öğrenme çıktılarının genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkeleriyle örtüştüğü de ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu dersin açık çıktılarla yapılandırılmış olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilmekle birlikte, dersin amacının ve öğrenme çıktılarının yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Bu tür bir revize, yükseköğretim düzeyindeki seçmeli yabancı dil derslerinin işlevselliğini artıracak ve dersin amaç ve öğrenim çıktısı beklentilerini karşılamada daha etkili sonuçlar ortaya koyabilecektir. Rusça III dersi incelendiğinde, dersin amacı yabancı dil öğretiminden çok, belirli bir alan bilgisi (turizm, boş zaman ve rekreasyon) kazandırmaya yöneliktir. Ayrıca dersin öğrenme çıktılarının belirtilmemiş olması, bu dersin izlenice ve program hedefleri doğrultusunda yapılandırılmadığını göstermektedir. Genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan dil becerilerine yönelik hedeflerin ve çıktıların eksikliği, dersin bu bağlamda değerlendirilememesine yol açmaktadır. Bu bulgular, Rusça III dersinin genel amaçlı seçmeli yabancı dil dersi olarak değil, alan bilgisi aktarımına dayalı, içerik temelli bir ders olarak tasarlandığını ortaya koymaktadır. Rusça IV dersi kapsamında sunulan bilgiler doğrultusunda, bu dersin hem amacı hem de içeriği, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilememektedir. Dersin

başlığının Rusça IV şeklinde yapılandırılmış olmasına rağmen, amacın etik ve ahlak ilkelerine odaklanması; ayrıca öğrenme çıktılarının tamamen eksik bırakılması, dersin yapısal açıdan tutarsız olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yükseköğretim düzeyindeki seçmeli yabancı dil derslerinin amacına hizmet etme niteliğini zayıflatılabilmektedir. Bulgular doğrultusunda, ders başlığının içerikle uyumlu hâle getirilmesi, öğrenme çıktılarının açık biçimde tanımlanması ve dersin yabancı dil odaklı bir yapıya yeniden kurgulanması gerektiği önerilmektedir. Bu türden eksikliklerin giderilmesi, programın işlevselliğini artırabilecek ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonuna katkı sağlayabilecektir.

Japonca I dersi, amacı ve öğrenme çıktıları bakımından genel amaçlı yabancı dil öğretimine uygun bir biçimde yapılandırılmıştır. Dersin amacı, Avrupa Birliği Dil Ölçütleri'ne dayandırılarak açık bir biçimde tanımlanmıştır ve A1 düzeyinde iletişimsel beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenme çıktıları da bu amaca paralel olarak, dilin temel becerilerini kapsamakta ve uygulanabilir, gözlenebilir, değerlendirilebilir nitelikler taşımaktadır. Bu durum, dersin müfredat bütünlüğü açısından olumlu bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bulgular, Japonca I dersinin genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında etkili bir başlangıç düzeyi eğitimi sağladığını ortaya koymaktadır. Japonca II dersi, içerdiği amaç ve öğrenim çıktıları itibarıyla genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel ilkelerine büyük ölçüde uygundur. Dersin amacı, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi A1 düzeyi hedeflerine referansla belirlenmiş olup, öğrencilerin başlangıç düzeyinde iletişim kurmalarına yönelik genel dil becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Öğrenme çıktıları ise hedeflenen dil düzeyine uygun, açık, ölçülebilir ve iletişimsel yeterlik temelli olarak tanımlanmıştır. Bu yapı, hem öğretim sürecinin planlanabilirliğini artırmakta hem de öğrencilerin öğrenme kazanımlarını izlenebilir kılmaktadır. Sonuç olarak, Japonca II dersi genel amaçlı yabancı dil öğretiminin amacına hizmet eden ve öğrenen odaklı yapılandırılmış bir ders olarak değerlendirilebilmektedir. Japonca III dersi, amacı ve öğrenme çıktıları itibarıyla genel amaçlı yabancı dil öğretimine uygun biçimde yapılandırılmıştır. Dersin amacı açık ve sistematik olarak belirlenmiş, öğrencilerin A2 düzeyinde dil becerileri kazanımları hedeflenmiştir. Öğrenme çıktıları, dersin bu amacına hizmet eder nitelikte olup, iletişimsel becerilerin gelişimini desteklemektedir. Japonca IV dersi, tanımlanan ders amacı doğrultusunda değerlendirildiğinde, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin hedefleriyle bağdaşmamaktadır. Ders içeriğinin yemek

tarifleri ve dünya mutfaklarının uygulamalı tanıtımına odaklanması, bu dersin doğrudan mesleki alana yöneldiğini göstermektedir. Ayrıca, dersin öğrenim çıktılarına web sayfasında yer verilmemesi, bu dersin hedeflerinin ve kazanımlarının belirgin olmamasına yol açmakta; bu durum ise dersin planlanmasında ve yürütülmesinde bir belirsizlik oluşturmaktadır. Genel olarak Japonca IV dersi, yabancı dil öğretimi kapsamında değil, gastronomi uygulamaları kapsamında yapılandırılmış olup, genel amaçlı seçmeli yabancı dil derslerinin sahip olması gereken dilsel kazanım odaklı yapıya uygunluk göstermemektedir.

Çince I dersi, ders adı itibarıyla genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmesi gereken bir ders olması gerekirken, ders amacının içeriği ve dersin öğrenim çıktılarının olmaması nedeniyle bu beklentiyi karşılayamamaktadır. Dersin amacı yalnızca kültürel bir bağlamda tanımlanmış, yabancı dil öğretimiyle ilgili hiçbir ifadeye yer verilmemiştir. Ayrıca, öğrenme çıktılarının belirtilmemiş olması dersin öğrenme hedeflerine dair değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda, söz konusu dersin genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekliliği düşünülebilmektedir. Çince II dersi, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında önemli bileşenleri içeren bir yapı sunmaktadır. Dersin amacı, başlangıç düzeyinde dil bilgisi ve iletişim becerileri kazandırmayı hedeflerken, aynı zamanda kültürel farkındalığı da ders kapsamına dâhil etmektedir. Öğrenim çıktıları ise dilin temel beceri alanlarına yönelik açık ve somut kazanımları tanımlamaktadır. Bu bağlamda, Çince II dersinin, genel amaçlı yabancı dil öğretiminde hedeflenen işlevsel ve iletişimsel yeterliklerin kazandırılmasına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Çince III dersi, genel amaçlı yabancı dil öğretimi hedeflerini yansıtmak yerine, insan kaynakları yönetimi temelli mesleki içerik sunmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme çıktılarının belirtilmemiş olması, dersin yapısal yeterliliğini zayıflatmakta, dil öğretimi çerçevesinde değerlendirilebilirliğini düşürmektedir. Dersin genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında etkin ve tutarlı bir şekilde yapılandırılabilmesi için, dilsel hedeflerin açıkça tanımlanması ve buna uygun öğrenme çıktılarının geliştirilmesi gerekmektedir. Mevcut bulgular, ders içeriklerinin bütüncül bir biçimde gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dersin amacı, turizm sektöründe pazarlama kuramlarına yönelik bilgi aktarımı hedeflemekte; yabancı dil öğretimiyle ilgili herhangi bir unsur içermemektedir. Ayrıca dersin öğrenme çıktılarının belirtilmemesi

programın şeffaflığı ve işlevselliği açısından bir eksikliktir. Genel amaçlı yabancı dil öğretiminde yer alan iletişimsel yeterlik ve dört dil becerisinin gelişimine yönelik kazanımlar bu derste yer almamaktadır. Bu durum, dersin yabancı dil öğretimi bağlamında yeniden yapılandırılması gerekliliğini ve müfredat içinde genel amaçlı yabancı dil dersleriyle mesleki içerikli derslerin işlevsel olarak ayrıştırılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynaklar

Kitap

- Aksan, D. (2020). Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Brown, D. H. (1994). Principles of Language Learning and Teaching, Prentice-Hall International (UK) Limited, London.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı Dil Öğretimi, Ankara: Usem.
- Lado, R. (1964). Language Teaching: A Scientific Approach.
- Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Dergi Makalesi

- Altunbay, M. (2012). Dil Öğreniminde Ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı Ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. Turkish Studies, 7(4), 747-760.
- Gömlüksiz, M. N., ve Elaldı, S. (2011). Yapılandırmaca Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic, 6(2), 443-454.
- Mirici, İ. H. (2000). Genel ve Özel Amaçlı Yabancı Dil Programları Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 51-59.

Yayımlanmamış Tez

- Akunaova, Z. (2028). Türkiye’de Ve Kırgızistan’da Ortaöğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar: Bir Durum Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Antalya.
- Peker, B. (2018). Multimedya Araçlarının İkinci Dil Öğretimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İnternet Kaynakları

- Türk Dil Kurumu (t. y.). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Rusça I. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=wBo1M8bfRXLibiiBogUJpw!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Rusça II. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=3IsZJvggck0a29BsTpp3cA!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>

- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Rusça III. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=67IJTq2DQSoayzoHpqkQ1Q!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Rusça IV. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=vN!xBBx!7mhUHHqzzNpv5ZntKVg!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Japonca I. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=B9k0ofhcQ!xBBx!L9jRAvPu6z!xDDx!w!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Japonca II. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=UPfuKckFhCDKNjFC0pg9Q!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Japonca III. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=W!xBBx!SPYXSvg3djnLkWwaqrBA!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Japonca IV. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=RLGkHi8DhnPZlrfWMyE4DQ!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Çince I. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=RLGkHi8DhnPZlrfWMyE4DQ!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>

Course=true&isIntegratedCourse=false&courseId=3OxQU6!xDDx!yqg8YH7qwXTbYMw!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-

%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Çince II. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=BflsVle3GX2FLdZsIODvUg!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20->

%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Çince III. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=kRy!xBBx!JOBryhFgRbqG8amKyw!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20->

%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Çince IV. Dersin Amacı. Ders Öğrenme Çıktıları. Erişim Tarihi: 15.06.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=MaRnCVZ43mCsC7qcgutgFA!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20->

%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR

GENEL AMAÇLI SEÇMELİ YABANCI DİL DERSLERİNİN DERS AMAÇLARI VE ÖĞRENME ÇIKTILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ: GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ

Ercan DEMİRÇİ*

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi, küreselleşen dünyada bireylerin akademik, kültürel ve ekonomik hareketlilik kazanabilmesi için temel bir gereklilik hâline gelmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) sunduğu evrensel ölçütler, dil yeterliğine ilişkin beklentileri standartlaştırırken aynı zamanda yükseköğretimde çok dillilik politikalarının da altyapısını oluşturmuştur (Council of Europe, 2020). Günümüzde üniversiteler, öğrencilerine yalnızca genel iletişimsel yeterlilik kazandırmayı değil, aynı zamanda onların iş yaşamında farklı bağlamlarda kullanabilecekleri işlevsel dil becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda seçmeli yabancı dil dersleri, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerinin önemli bir bileşeni olarak görülmekte; program içerikleri çoğu zaman hem genel hem de mesleki dil beklentileri arasında sıkışmış hibrit yapılar hâlinde karşımıza çıkmaktadır (Richards, 2015). Bu durum, özellikle amacın ve öğrenme çıktılarının net biçimde tanımlandığı derslerde pedagojik yönelimin belirginleşmesini gerektirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlı dil öğretimi ile mesleki amaçlı dil öğretimi arasındaki ayrım, son yıllarda giderek daha fazla tartışılır hâle gelmiştir. Genel amaçlı dil öğretimi, öğrencinin günlük iletişim bağlamlarında dil kullanabilmesini hedeflerken; mesleki amaçlı dil öğretimi, belirli bir uzmanlık alanının terminolojisini ve iletişim biçimlerini merkeze alan daha odaklı bir yaklaşım sunar (Basturkmen, 2010). Bu iki yaklaşımın program tasarımında birbirine karıştırılması,

* Öğr. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Nevşehir, e.demirci@nevsehir.edu.tr, ORCID:orcid.org/0000-0002-6702-0247

derslerin hedef kitleye uygunluğunu zayıflatmakta ve öğrenme çıktılarının ölçülebilirliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Nunan (2004), dil öğretiminde amaç-çıktı uyumunun pedagojik başarının en temel göstergesi olduğunu belirtmekte; amaçların belirsiz olduğu programlarda çıktılarının da tutarsızlık gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim düzeyinde sunulan yabancı dil derslerinin amaç ve çıktılarının açık bir biçimde ortaya konulması, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen bir unsurdur.

Türkiye’de üniversitelerde verilen seçmeli yabancı dil dersleri de benzer bir tartışmanın merkezindedir. Bu dersler çoğu zaman farklı fakültelerdeki tüm öğrencilere ortak şekilde sunulmakta; öğrencilerin düzeyleri, ihtiyaçları ve mesleki yönelimleri dikkate alınmadan hazırlanan ders amaçları, karmaşık bir pedagojik görünüm ortaya çıkarmaktadır (Kavak & Baskan, 2001). Dahası, akademik sistemlerde derslere ilişkin bilgilerin standart bir biçimde sunulması, program geliştirme ve kalite güvencesi açısından kritik öneme sahiptir. Buna rağmen, kimi derslerde öğrenme çıktılarının eksik tanımlanması, kimi derslerde ise amaç-çıktı ilişkisinin zayıf olması hem öğretim süreçlerini hem de öğrencilerin beklentilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. CEFR’in önerdiği şeffaflık ve izlenebilirlik ilkelerinin (Council of Europe, 2020) üniversite programlarına ne kadar yansıdığı da sorgulanması gereken bir husustur. Özellikle derslerin seviye ilerleyişi (I–IV) temel alınarak hazırlanmış olmasına rağmen çıktılar arasında pedagojik tutarlılık bulunmaması, programın bütünsel yapısını zayıflatmakta; öğrencilerin dil edinim sürecinde beklenen gelişimin gerçekleşmesini güçleştirebilmektedir.

Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nin UBYS sistemi üzerinde yer alan İtalyanca, Fransızca ve Almanca seçmeli yabancı dil derslerinin amaç ve öğrenme çıktılarının içeriksel, pedagojik ve kuramsal açıdan değerlendirilmesini konu edinmektedir. Derslerin genel mi yoksa mesleki amaçlı mı kurgulandığı, seviye ilerleyişinin tutarlılığı, kültür aktarımı boyutunun nasıl konumlandırıldığı ve çıktılarının ölçülebilirliği tartışmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu yönüyle çalışma, yabancı dil öğretiminde amaç ve çıktılarının net tanımlanmasının önemine dikkat çekmekte; yükseköğretim kurumlarında ders tanımlarının uluslararası standartlarla uyumluluğunu sorgulayan eleştirel bir çerçeve sunmaktadır. Branford (2017), modern dil programlarında kültür, iletişim ve beceri odaklılığın birlikte ele alınması gerektiğini savunurken, programların

gerçekçi ve uygulanabilir hedeflerle yapılandırılmasının zorunlu olduğunu belirtir. Bu çalışma da aynı doğrultuda, mevcut derslerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkararak daha tutarlı ve sürdürülebilir bir yabancı dil öğretim yapısına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın Konusu

Bu çalışmanın konusu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi bünyesinde yürütülen İtalyanca, Fransızca ve Almanca Seçmeli Yabancı Dil Dersleri I–IV kapsamında UBYS’de (2025) yer alan ders amaçları ve ders öğrenme çıktılarının, genel amaçlı yabancı dil öğretimi ile mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda çalışmada üç temel yabancı dil programının dört seviyesine (I–IV) ait ders açıklamaları sistematik biçimde incelenmiş; derslerin öğretim yaklaşımı, hedef dili kullanım bağlamı, iletişimsel yeterlilik düzeyi ve kültür aktarımı açısından taşıdıkları nitelikler ortaya konulmuştur. Araştırmanın konusu, bu derslere ilişkin amaçların ve öğrenme çıktılarının genel yabancı dil öğretiminin ilkeleri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve iletişimsel yaklaşımlar çerçevesinde analiz edilmesini içermektedir. Her ders için yapılan değerlendirmeler, dersin genel-dil odaklı mı yoksa mesleki-dil odaklı mı olduğunun belirlenmesini mümkün kılarak, programın pedagojik yönelimlerinin ortaya çıkarılmasına olanak sağlamaktadır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, ilgili seçmeli yabancı dil derslerinin amaç ve öğrenme çıktıların:

- Genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkeleriyle ne ölçüde uyumlu olduğunu,
- Nerelerde mesleki amaçlı yabancı dil öğretimine yöneldiğini,
- Dersler arasında seviye ilerlemesinin pedagojik tutarlılık gösterip göstermediğini,
- Öğrenme çıktılarının ölçülebilirlik, ulaşılabilirlik ve iletişimsel beceriler açısından uygunluğunu bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirmektir.

Bu bağlamda çalışma, derslerin içerik ve hedeflerinin yabancı dil öğretiminin çağdaş yönelimleriyle uyum düzeyini belirlemek ve üniversite

bünyesindeki seçmeli yabancı dil derslerinin yapısal bütünlüğünü incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın önemi, üç başlık altında ele alınabilir:

Program Geliştirme Açısından: Yabancı dil derslerinin amaç ve çıktılarının sistematik olarak analiz edilmesi, üniversitenin seçmeli yabancı dil politikalarının güçlendirilmesi ve program çıktılarını iyileştirmeye yönelik somut verilere dayanan öneriler sunulmasına yardımcı olmaktadır.

Pedagojik Tutarlılık Açısından: Çalışma, ders hedeflerinin dil düzeyleriyle uyumluluğunu, dersler arasındaki ardışıklığın tutarlılığını ve öğrenme çıktılarının iletişimsel yaklaşımla ilişkisini ortaya koyarak olası eksiklikleri görünür kılmaktadır. Bu yönüyle araştırma, ders içeriklerinin modern dil öğretimi ilkelerine göre yeniden düzenlenmesine zemin hazırlamaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Kurumsal Şeffaflık Açısından: UBYS üzerinden sunulan ders bilgilerinin analiz edilmesi, derslerin öğrenme çıktılarının açık ve izlenebilir şekilde tanımlanmasının önemini vurgulamakta; eksik veya tutarsız verilerin (örneğin bazı derslerde öğrenme çıktılarının bulunmaması) akademik süreçleri nasıl etkileyebileceğine dikkat çekmektedir. Bu yönleriyle çalışma hem kurumsal işleyiş hem de yabancı dil eğitimi kalitesi açısından önemli bir başvuru niteliği taşımaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yapılandırılmış, doküman incelemesine dayalı betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışmanın veri kaynağını, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi UBYS sisteminde 2025 yılı itibarıyla yayımlanan Seçmeli İtalyanca I-IV, Seçmeli Fransızca I-IV ve Seçmeli Almanca I-IV derslerine ait “Dersin Amacı” ve “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümleri oluşturmaktadır. Bu veriler, doğrudan çevrimiçi sistemde yer alan ders bilgi formlarından alınmış; içerik üzerinde herhangi bir müdahale ya da düzenleme yapılmadan araştırmaya dâhil edilmiştir. Doküman incelemesi tekniği, mevcut ders ve program kayıtları üzerinden yapılandırılmış bir çözümleme yapmaya olanak tanıdığı için bu çalışmanın amacına uygun görülmüştür.

Verilerin analiz sürecinde öncelikle her bir dersin amacı ve öğrenme çıktıları tek tek okunarak iletişimsel beceriler, dilbilgisi kazanımları, kelime bilgisi, kültürel kazanımlar ve mesleki iletişimle ilişkili ifadeler çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Ardından, bu amaç ve çıktılar genel amaçlı yabancı dil öğretimi ile mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi ayrımı temelinde karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiş; özellikle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin öngördüğü düzeyler, iletişimsel yeterlilik ve kültürlerarası farkındalık ilkeleriyle uyum düzeyi tartışılmıştır. Yorumlayıcı analiz aşamasında ise elde edilen bulgular, çağdaş yabancı dil öğretimi yaklaşımlarıyla ilişkilendirilerek derslerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte, bazı dersler için UBYS'de öğrenme çıktılarından hiç verilmemiş olması (örneğin Fransızca IV ve Almanca III dersleri), bu derslere yönelik değerlendirmenin yalnızca amaç ifadeleri üzerinden yapılabilmesi nedeniyle çalışmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

ALAN YAZIN

Yabancı dil öğretimi alanında “genel amaçlı yabancı dil öğretimi” ile “mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi” arasındaki ayrım, program tasarımı ve öğrenme çıktılarını doğrudan etkileyen temel bir konudur. Genel amaçlı yabancı dil öğretimi (General Purpose Language Teaching), bireylerin günlük yaşamda iletişim kurabilmelerini sağlayan geniş kapsamlı bir dil yeterliğine odaklanırken, öğretimin merkezinde iletişimsel yeterlilik, kültür aktarımı ve çok boyutlu dil becerilerinin geliştirilmesi yer alır. Richards (2015) genel amaçlı dil öğretimini, iletişimsel becerilerin bütüncül biçimde geliştirilmesine yönelik bir yaklaşım olarak tanımlar ve bu yaklaşımın öğrencinin farklı bağlamlarda bağımsız dil kullanımına imkân tanıdığını vurgular. Littlewood (2004) ise iletişimsel yaklaşımın dil öğrenimini sosyal etkileşim bağlamında değerlendirdiğini ve öğrenme hedeflerinin yalnızca dilsel doğruluğu değil, işlevsel kullanım yeterliğini de kapsadığını belirtir. Bu nedenle seçmeli yabancı dil derslerinde amaç ve çıktılar değerlendirilirken derslerin genel iletişim ihtiyaçlarına mı yoksa belirli bağlamsal gereksinimlere mi yöneldiği, alanyazında kritik bir ölçüt olarak kabul edilmektedir.

Buna karşılık mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi (Language for Specific Purposes—LSP), belirli bir meslek alanının terminolojisi, kalıp ifadeleri ve görev odaklı iletişim gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Basturkmen (2010), LSP'nin temel özelliğini, dil

öğretiminin belirli bir profesyonel amaç doğrultusunda şekillendirilmesi olarak tanımlarken, program tasarımının tamamen hedef grubun mesleki ihtiyaç analizi üzerine kurulduğunu vurgular. Hutchinson ve Waters (1987) ise LSP'yi “ihtiyaca dayalı bir öğretim yaklaşımı” olarak ele alır ve öğretimin içeriğinin öğrencinin alanı tarafından belirlendiğini ifade eder. Bu çerçevede, seçmeli Fransızca ve Almanca derslerinde yer alan “iş hayatında akıcı kullanım”, “mesleki iletişim” veya “mutfak kültürü ve tarifleri” gibi ifadeler, derslerin LSP yaklaşımıyla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla derslerin amacı ile öğrenme çıktılarının mesleki dile yönelip yönelmediği, alanyazında program değerlendirmesi açısından önemli bir tartışma alanıdır.

Yabancı dil öğretiminde standartlaşmanın en önemli araçlarından biri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'dir (CEFR). CEFR, dil öğretiminin şeffaf, izlenebilir ve ölçülebilir hedeflerle yapılandırılmasını sağlayan bir çerçeve sunar (Council of Europe, 2020). CEFR düzeyleri (A1–C2), yalnızca dil yeterliğini sınıflandırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrenme çıktıları oluşturmak için referans bir yapı sağlar. Bu nedenle üniversitelerdeki yabancı dil derslerinin çıktı ifadelerinin CEFR ile uyumlu olması, uluslararası standartların sağlanması açısından kritik görülmektedir. Ancak alanyazında pek çok çalışma, ders amaçları ile seviye tanımları arasındaki uyumsuzlukların yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir (North, 2014). Bu çerçevede çalışmanın bulgularında yer alan “orta düzey ama temel dilbilgisi”, “ileri düzey ama basit kelime bilgisi” gibi ifade çelişkileri, CEFR'in programlara doğru bir biçimde yansıtılıp yansıtılmadığı sorusunu gündeme getirmektedir.

Öğrenme çıktıları, modern eğitim programlarının yapıtaşlarından biridir ve Biggs ve Tang'ın (2011) “yapılandırılmış uyum” yaklaşımına göre dersin amacı, öğrenme çıktıları ve değerlendirme ölçütleri arasında güçlü bir ilişki bulunmalıdır. Harden (2002), öğrenme çıktılarının öğrencinin derste neyi başarabileceğini somut biçimde ifade eden ölçülebilir ve gözlenebilir hedefler olması gerektiğini savunur. Yabancı dil öğretiminde çıktılar genellikle dört temel beceri (okuma, dinleme, konuşma, yazma), dilbilgisi hâkimiyeti ve kültürel yeterlilik gibi alanları kapsar. Bu nedenle üniversite derslerinde öğrenme çıktılarının eksik, belirsiz veya ölçülemeyecek biçimde ifade edilmesi, alanyazında ciddi bir kalite sorunu olarak değerlendirilmektedir. Bazı derslerde çıktının hiç

bulunmaması veya ders amacıyla tutarsız olması, eğitimde şeffaflık ve izlenebilirlik ilkelerine aykırı bir durum yaratır.

Dil öğretiminde kültür, alanyazının en önemli konularından biridir. Byram (1997), kültürlerarası iletişim yeterliliğini yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlar ve dil öğrenen bireyin yalnızca dilsel beceriler değil, kültürel farkındalık, tutum ve etkileşim becerileri geliştirmesi gerektiğini vurgular. CEFR de kültürel bileşeni genel yetkinliklerin merkezine yerleştirerek dil öğreniminin çok boyutlu yapısını ortaya koyar. Bu nedenle seçmeli İtalyanca ve Fransızca derslerinde yer alan “İtalyan/Fransız kültürünü tanıma” çıktıları, çağdaş dil öğretimi ilkeleriyle uyumludur. Ancak kültür kazanımının hangi düzeyde, nasıl ve ne kadar kapsamda işlendiği, programın pedagojik bütünlüğü açısından alanyazında tartışmalı bir noktadır.

Türkiye’de yükseköğretimde seçmeli yabancı dil dersleri üzerine yapılan çalışmalar, bu derslerin genellikle farklı fakültelerdeki tüm öğrencilere ortak şekilde verildiğini ve programların çoğu zaman öğrencilerin düzeyse ve mesleki ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmadığını göstermektedir (Kavak & Baskan, 2001). Bu durum, ders amaçlarının genelleyici ve belirsiz bir yapıya bürünmesine neden olabilmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında ders bilgi paketlerinin eksik düzenlenmesi, öğrenme çıktılarının uygun şekilde tanımlanmaması ve dersler arası yatay-dikey tutarlılığın sağlanamaması, program geliştirme literatüründe önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2010). Bu nedenle üniversitelerdeki seçmeli yabancı dil derslerinin amaç ve çıktı temelli analizi hem ulusal alanyazına hem de kurumsal kalite süreçlerine önemli katkı sunmaktadır.

BULGULAR

Çalışmaya İlişkin Bulgular ve Değerlendirmeler

Seçmeli İtalyanca I, II, III ve IV: “Dersin Amacı ve Ders Öğrenme Çıktıları”

Ders Adı: İtalyanca I (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilere temel İtalyanca bilgisi vermek amaçlanmaktadır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Başlangıç düzeyinde İtalyanca anlayabilir.”

- 2 – “Başlangıç düzeyinde İtalyanca kelime bilgisine sahip olabilir.”
- 3 – “İtalyanca şimdiki zaman ve geçmiş zaman yapılarını kullanabilir.”
- 4 – “Temel seviyede çeviri yapabilir.”
- 5 – “Basit düzeyde İtalyanca bir metin yazabilir.”
- 6 – “İtalyan kültürünü tanıyabilir.”

İtalyanca I dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, öğrencilere temel düzeyde İtalyanca bilgisi kazandırmak olarak tanımlanmıştır. Bu amaç, genel amaçlı yabancı dil öğretimi çerçevesine uygundur. Çünkü mesleki veya alan odaklı bir bağlamdan ziyade, öğrencilerin günlük iletişim kurmalarına veya dilsel farkındalık geliştirmelerine yönelik genel bir dil yeterliliğini hedeflemektedir. Ancak amaç ifadesi oldukça genel tutulmuş ve dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) hangilerine odaklanılacağına dair ayrıntı verilmemiştir.

Dersin öğrenim çıktıları, başlangıç düzeyinde yabancı dil öğretimi hedefleriyle genel anlamda tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin alıcı ve üretici dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çıktılar, dil öğretiminde temel kabul edilen iletişimsel yeterlilik, yapı bilgisi ve kelime dağarcığı gibi dilsel alt becerileri kapsamakta ve bu yönüyle ulaşılabilir ve gerçekçi hedefler sunmaktadır. Özellikle kültürel farkındalığa yönelik kazanımlar, çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarında öne çıkan kültürlerarası yeterlilik boyutuna işaret ederek programın güncel pedagojik yaklaşımlarla uyumlu olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenim çıktılarının büyük bir kısmı, başlangıç düzeyinde yabancı dil öğrenen öğrenciler için anlamlı, ölçülebilir ve iletişim temelli öğretim ilkeleriyle uyumlu bir yapı sunmaktadır.

Ders Adı: İtalyanca II (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Dört temel beceriye odaklanarak öğrencilere orta düzeyde İtalyanca bilgisi kazandırmak.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

- 1 – “Orta düzeyde İtalyanca anlayabilir.”
- 2 – “Orta düzeyde kelime bilgisini kullanabilir.”
- 3 – “Basit gelecek zamanı kullanabilir.”

4 – “Orta düzeyde çeviri yapabilir.”

İtalyanca II dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı değerlendirildiğinde, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) temel olarak öğrencilere orta düzeyde İtalyanca öğretmeyi hedeflediği görülmektedir. Bu ifade, dil öğretiminde iletişimsel yeterliliği merkeze alan genel amaçlı yabancı dil öğretimi yaklaşımıyla uyumludur. Amacın doğrudan dört beceriyi kapsamaması, dersin mesleki değil, bireysel ve sosyal kullanım bağlamında genel iletişim yetkinliğini geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda, genel dil yeterliliğini hedefleyen derslerde sıkça rastlanan bir yaklaşımdır ve bu yönüyle amaç ifadesi genel amaçlı yabancı dil öğretimine uygundur.

Ders öğrenme çıktıları incelendiğinde, her bir çıktının orta düzey bir dil kullanıcı profiline karşılık geldiği görülmektedir. İlk çıktı, öğrencinin orta düzeyde İtalyanca anlayabilmesini öngörerek dilin alımsal boyutuna odaklanmaktadır ve genel dil kullanımında temel bir yeterlilik göstergesidir. İkinci çıktı, kelime bilgisinin orta düzeyde kullanılmasına işaret ederek üretici becerilerin (özellikle konuşma ve yazma) gelişimine hizmet etmektedir. Üçüncü çıktı ise temel dilbilgisel yapılardan biri olan basit gelecek zamanın kullanımına yöneliktir ve bu da temel düzeyden orta düzeye geçişte önemli bir yapısal yeterlilik göstergesidir. Son olarak dördüncü çıktı, çeviri becerisine vurgu yaparak dilsel farkındalık ve biçimbilimsel dönüşüme yönelik bir yeterlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu çıktı daha çok dilsel becerileri karşılaştırmalı olarak ele alma yetisine dayanmakla birlikte, verilen düzey bağlamında genel amaçlı öğretim kapsamında değerlendirilebilecek biçimde formüle edilmiştir. Çıktıların tamamı, herhangi bir alan bilgisine ya da mesleki terminolojiye bağlı olmaksızın, genel iletişim kurma yeterliliğini ve temel dilsel farkındalıkları geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla, bu çıktılar genel amaçlı yabancı dil öğretimi çerçevesine uygun yapılandırılmıştır.

Ders Adı: İtalyanca III (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilerin orta düzeyde İtalyanca bilgilerini geliştirmek.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

- 1 – “Orta düzeyde İtalyanca iletişim kurabilir.”
- 2 – “İtalyanca temel dil bilgisini kullanabilir.”
- 3 – “İtalyanca temel kelime bilgisi ile cümle kurabilir.”
- 4 – “Orta düzeyde çeviri yapabilir.”
- 5 – “Basit düzeyde bir İtalyanca metni açıklayabilir.”
- 6 – “İtalyan kültürünü tanıyabilir.”

İtalyanca III dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacına yönelik yapılan değerlendirmede, “öğrencilerin orta düzeyde İtalyanca bilgilerini geliştirmek” hedefinin genel yabancı dil öğretiminin amaçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu ifade, öğrencilerin mevcut dil düzeylerini ilerletmeye odaklandığı için genelleştirici ve dilin dört temel becerisini kapsayabilecek şekilde açık bir gelişim hedefi sunmaktadır. Genel yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli ve iletişim odaklı yaklaşımı desteklediği için genel amaçlı yabancı dil öğretimi bağlamına uygun bir içerik sunmaktadır.

Ders öğrenme çıktıları göz önüne alındığında, her bir çıktının öğrenci kazanımlarını doğrudan ifade ettiği ve hedef dilde iletişim, dil bilgisi kullanımı ve kelime bilgisi gibi temel dilsel becerilere odaklandığı görülmektedir. İlk çıktıda orta düzeyde iletişim kurma becerisi vurgulanmaktadır. İkinci ve üçüncü çıktılar, temel dil bilgisi ve kelime bilgisinin kullanımıyla cümle kurma becerisini öne çıkarmakta, bu da dilin yapısal yönlerini işaret etmektedir. Dördüncü çıktıda yer alan çeviri becerisi ise, çeviri odaklı bir kazanım olduğundan, genel dil öğretimi yanında mesleki kullanımlara da açık bir boyut taşımaktadır. Beşinci çıktı ise, metin çözümleme becerisiyle öğrencinin okuma-anlama düzeyini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Son çıktının kültürel unsurları tanımaya yönelik olması, genel yabancı dil öğretiminde önem verilen kültürlerarası farkındalık açısından oldukça yerinde bir kazanımdır. Bu çıktılar bütün olarak değerlendirildiğinde, dersin genel amaçlı bir dil dersi kapsamında temel iletişimsel, yapısal ve kültürel yeterlikleri desteklemeyi hedeflediği görülmektedir. Ancak çeviri ve metin açıklama gibi çıktılar, kimi zaman mesleki dil eğitimiyle de kesişebilecek alanlara işaret edebilmektedir.

Ders Adı: İtalyanca IV (Ubyns.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilerin orta-ileri düzeyde İtalyanca bilgilerini geliştirmek.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Orta-ileri düzeyde İtalyanca iletişim kurabilir.”

2 – “İtalyanca temel dil bilgisi yapılarını kullanabilir.”

3 – “İtalyanca temel kelime bilgisini ve deyimleri kullanabilir.”

4 – “Orta üstü düzeyde çeviri yapabilir.”

5 – “Temel düzeyde İtalyanca mesleki iletişim kurabilir.”

6 – “İtalyan kültürünü tanıyabilir.”

İtalyanca IV dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, öğrencilerin İtalyanca bilgisini orta-ileri düzeye taşımayı hedeflemektedir. Bu amaç, genel yabancı dil öğretimi bağlamında yeterlilik düzeyinin kademeli olarak artırılması yönünde olumlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ancak “orta-ileri düzey” ifadesinin kapsamı daha net tanımlanmadığı için, hedeflenen beceri düzeylerinin hangi dilsel alanlarda (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirileceği belirsiz kalmaktadır. Bununla birlikte, amaç genel iletişimsel yeterliliğe vurgu yaptığı için genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilebilmektedir.

Ders öğrenim çıktıları dikkate alındığında çoğunluğunun genel amaçlı yabancı dil öğretimi hedefleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. İlk dört çıktı, öğrencinin İtalyanca dil bilgisi, kelime bilgisi, iletişimsel beceri ve çeviri yetkinliğini geliştirmeyi amaçlamakta ve bu yönüyle genel dil kullanımına yöneliktir. Ancak ikinci ve üçüncü çıktılarda yer alan “temel dil bilgisi” ve “temel kelime bilgisi” gibi ifadeler, orta-ileri düzey hedefiyle kısmen çelişmektedir; çünkü bu düzeyde daha gelişmiş yapılar ve kelime dağarcığı beklenir. Beşinci çıktı, öğrencinin “temel düzeyde mesleki iletişim” kurabilmesini hedeflemektedir. Bu ifade, dersin genel amaçlı dil öğretimi yapısından kısmen farklılaşarak mesleki yabancı dil boyutuna işaret etmektedir. Bu nedenle bu çıktı, dersin genel amacıyla ve diğer çıktılarla tutarlılık bakımından dikkatle ele alınmalıdır. Altıncı çıktı olan “İtalyan kültürünü tanıyabilir” ifadesi ise kültürlerarası farkındalık bileşenini içermekte ve modern dil öğretiminin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu da dersin genel amaçlı yapısıyla uyumludur.

Seçmeli Fransızca I, II, III ve IV: “Dersin Amacı ve Ders Öğrenme Çıktıları”

Ders Adı: Fransızca I (Ubyns.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Fransızca’yı Öğrencilerin iş hayatında kendilerine Faydalı olacak düzeyde anlama, dinleme, konuşma ve yazmayı öğrenmeleri.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

- 1 – “Basit düzeyde Fransızca bir metni okuyabilir.”
- 2 – “Fransızca olarak kendini tanıtabilir.”
- 3 – “Basit düzeyde Fransızca bir metni açıklayabilir.”
- 4 – “Basit düzeyde Fransızca konuşabilir.”
- 5 – “Basit düzeyde Fransızca bir metin yazabilir.”
- 6 – “Basit düzeyde Fransızca mesleki iletişim kurabilir.”
- 7 – “Fransız kültürünü tanıyabilir.”

Fransızca I dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı bağlamında Fransızcanın öğrenciler tarafından iş hayatında kullanılabilecek düzeyde öğrenilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu ifade, dersin temel amacı olan genel dil öğretiminden ziyade mesleki yabancı dil kullanımına odaklanıldığını göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisine vurgu yapılması olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte, “iş hayatında faydalı olacak düzeyde” ifadesi dersin genel amaçlı yabancı dil öğretiminin yanı sıra, mesleki yabancı dil öğretimi kapsamında yapılandırıldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, dersin amacı genel amaçlı yabancı dil öğretimi çerçevesine sınırlı ölçüde uyum göstermektedir.

Ders öğrenim çıktıları kapsamında, çoğunlukla genel amaçlı yabancı dil öğretimine yönelik çıktılar içerdiği görülmektedir. Öğrencilerin basit düzeyde okuma, konuşma, yazma ve kendini tanıtma gibi iletişimsel beceriler kazanması, temel düzeyde bir yabancı dil dersi için uygun ve ulaşılabilir hedeflerdir. Ancak altıncı çıktıda yer alan “basit düzeyde mesleki iletişim” ifadesi, dersin genel amaçlı değil, mesleki amaçlı yabancı dil öğretimine yöneldiğini tekrar ortaya koymaktadır. Bu durum, dersin hedef yapısıyla öğrenim çıktıları arasında kısmi bir farklılığa işaret etmektedir. Son çıktı olan “Fransız kültürünü tanıyabilir” ifadesi ise,

kültürlerarası farkındalık kazandırma yönüyle çağdaş yabancı dil öğretiminin önemli bir bileşeniyle örtüşmektedir.

Ders Adı: Fransızca II (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Fransızca’yı Öğrencilerin iş hayatında kendilerine Faydalı olacak düzeyde anlama, dinleme, konuşma ve yazmayı öğrenmeleri.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Basit düzeyde Fransızca bir metni okuyabilir.”

2 – “Fransızca olarak kendini tanıtabilir.”

3 – “Basit düzeyde Fransızca konuşabilir.”

4 – “Basit düzeyde Fransızca bir metin yazabilir.”

5 – “Basit düzeyde Fransızca mesleki iletişim kurabilir.”

6 – “Fransız kültürünü tanıyabilir.”

7 – “Basit düzeyde Fransızca bir metni açıklayabilir.”

Fransızca II dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Fransızca II dersi kapsamında öğrencilerin iş hayatlarında fayda sağlayacak düzeyde dört temel dil becerisine de hâkim olarak Fransızca’yı öğrenmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Bu amaç, ilk bakışta genel amaçlı yabancı dil öğretimine yönelik gibi görünse de dersin amacında geçen “iş hayatında faydalı olacak düzeyde” ifadesi, doğrudan mesleki odaklı bir yabancı dil öğretimini çağrıştırmaktadır. Bu durum, dersin içeriğinin sadece dilin genel kullanımına değil, aynı zamanda öğrencilerin mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri iletişim yeterliklerine de odaklandığını göstermektedir. Dolayısıyla dersin amacı, her ne kadar genel amaçlı yabancı dil öğretimi bağlamında bir içerik sunsa da mesleki amaca yönelik bir içeriğe de yer verildiği dikkat çekmektedir.

Dersin öğrenme çıktıları içerisinde dil becerilerinin temel düzeyde kazandırılmasına yönelik sistematik bir yapı göze çarpmaktadır. İlk dört öğrenim çıktısı öğrencinin okuma, kendini tanıtma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinde işlevsel bir yeterlilik geliştirmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkeleriyle uyumludur. Beşinci çıktıda ise “basit düzeyde Fransızca mesleki iletişim” vurgusu yapılmakta; bu durum, dersin genel amaçlı dil öğretiminden ayrılarak belirli ölçüde mesleki yabancı dil öğretimi özellikleri taşıdığını

ortaya koymaktadır. Altıncı çıktıda yer alan kültürel farkındalık kazanımı, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı çerçevesinde önem verilen kültürlerarası iletişim becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Son çıktı, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini hedefleyerek, öğrencinin metinleri anlamlandırma kapasitesini geliştirmeye yöneliktir. Tüm çıktılar birlikte ele alındığında, dersin temel düzeyde dil yeterliklerinin yanı sıra kültürel farkındalık ve sınırlı düzeyde mesleki iletişim becerilerini kazandırmayı amaçladığı görülmektedir.

Ders Adı: Fransızca III (Uby.s.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilerin iş hayatında Fransız dilini doğru ve akıcı olarak kullanmalarını sağlamak.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

- 1 – “Fransızca ileri düzeyde bir metni okuyabilir.”
- 2 – “Fransızca ileri düzeyde bir metni açıklayabilir.”
- 3 – “Fransızca ileri düzeyde bir metin yazabilir.”
- 4 – “İleri düzeyde Fransızca konuşabilir.”
- 5 – “Fransız kültürünü tanıyabilir.”
- 6 – “Akıcı şekilde Fransızca mesleki iletişim kurabilir.”

Fransızca III dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, öğrencilerin Fransızca'yı iş hayatında doğru ve akıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu ifade, doğrudan mesleki yabancı dil öğretimini önceleyen bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Dersin amacının, genel iletişim becerilerinin ötesine geçerek dilin profesyonel bağlamda kullanımını hedeflemesi, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla dersin amacının, genel dil öğretiminden ziyade mesleki Fransızca öğretimi doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir.

Ders öğrenim çıktıları çerçevesinde ileri düzeyde okuma, açıklama, yazma ve konuşma becerilerine vurgu yapılarak öğrencilerin dil yeterliklerini ileri seviyeye taşımak hedeflenmektedir. Bu çıktıların genel anlamda dilin üretimsel ve alıcı becerilerini kapsaması olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte, “akıcı şekilde mesleki iletişim kurma” gibi açıkça mesleki kullanıma işaret eden bir çıktının yer almasıyla genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamının kısmen dışına çıkıldığını göstermektedir.

Fransız kültürüne dair bilgi edinmeye yönelik çıktı ise, kültürlerarası farkındalık kazandırma bakımından genel yabancı dil öğretimi ilkeleriyle uyumludur.

Ders Adı: Fransızca IV (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Öğrencilerin iş hayatında Fransız dilini doğru ve akıcı olarak kullanmalarını sağlamak.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Fransızca IV dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Fransızca IV dersinin amacının değerlendirilmesi:

Dersin amacı değerlendirildiğinde öğrencilerin Fransızca’yı “iş hayatında doğru ve akıcı” biçimde kullanmalarını sağlama hedefi öne çıkmaktadır. Bu ifade, doğrudan mesleki bağlamda bir iletişim yeterliliği kazandırmanın amaçlandığını göstermektedir. Dolayısıyla, dersin amacı genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değildir, aksine belirli bir mesleki yeterliliğe ulaşmayı hedefleyen bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle ders, iletişimsel yeterlilikten ziyade mesleki iletişim bağlamında uzmanlaşmayı esas almakta; bu durum da dersin, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kategorisine değil, mesleki yabancı dil öğretimi çerçevesine daha uygun düşüğünü göstermektedir.

Ders öğrenme çıktılarına ilgili sistemde yer verilmemesi; dersin içerik odaklı mı, beceri odaklı mı yoksa kültürlerarası mı yapılandırıldığını ortaya koymayı güçleştirmekte; aynı zamanda dersin hedefleri ile uygulama süreçleri arasındaki uyumun değerlendirilebilmesini de engellemektedir. Bu durumun, programın şeffaflığı ve akademik izlenebilirliği açısından eksiklikler ortaya çıkarabilmesi söz konusudur.

Seçmeli Almanca I, II, III ve IV: “Dersin Amacı ve Ders Öğrenme Çıktıları”

Ders Adı: Almanca I (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Almanca I dersi, öğrencinin çok basit Almanca metinleri okuyabilmesini, yazabilmesini, Almanca ses bilgisine, basit düzeyde gramere ve kelime bilgisine sahip olmasını amaçlamaktadır. Bu amaçların yanı sıra Almanca I dersi, öğrencinin

sıradan ve gündelik bilinen durumlarda somut gereksinimleri karşılamak için son derece yalın ifadeleri anlayabilmesini, kullanabilmesini ve kendini tanıtmayı hedeflemektedir.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Selamlaşma, kendini tanıtma, vedalaşma gibi günlük hayattaki alışıldık ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir.”

2 – “Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik (nerde oturdukları, nereli oldukları gibi) sorular sorabilir ve bu türden sorulara cevap verebilir.”

3 – “Almanca sayıları öğrenir ve bu sayıları kullanarak saatleri sormayı ve saatleri söylemeye yönelik bilgi sahibi olur. Günlük yaşamdaki yiyecek, içecek ve meslekler gibi konulara dair bilgi edinir ve bu bilgilerin yer aldığı içerikleri inceler.”

4 – “Almanca kişi zamirlerini, fiil çekimlerini ve Almancada Präsens olarak adlandırılan şimdiki zaman ve geniş zamanı öğrenir. Bu zaman ile oluşturulan cümle yapılarını ve metinleri değerlendirir.”

5 – “Almanca soru zamirlerini, "müssen", "können" ve "wollen" modalverblerin anlamlarını, kişiye göre çekimlerini ve cümle kurulum kurallarını öğrenir. Bu modalverblerin geçtiği cümleleri ve metinleri değerlendirir.”

Almanca I dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı doğrultusunda, Almanca I dersinin temel düzeyde dil becerilerini kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Öğrencilerin çok basit düzeyde metinleri okuyabilme ve yazabilmelerine yönelik yapılandırılan bu amaç, ayrıca temel ses bilgisi, başlangıç düzeyi dilbilgisi ve kelime bilgisine hâkimiyet geliştirmeyi de hedeflemektedir. Gündelik ve basit iletişim durumlarına odaklanılması, öğrencinin günlük yaşam içinde karşılaşabileceği iletişimsel ihtiyaçlara uygun biçimde dil kullanabilmesini sağlamaya yöneliktir. Özellikle “somut gereksinimleri karşılamaya” yönelik hedefler, bu dersin genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında ele alındığını göstermektedir.

Ders öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde, her bir çıktının öğrencinin günlük yaşamda temel iletişim kurmasına olanak tanıyan becerileri hedeflediği anlaşılmaktadır. Birinci ve ikinci çıktılar, öğrencilerin temel düzeyde selamlaşma, vedalaşma ve tanışma gibi sosyal ifadeleri anlayabilmesi ve kullanabilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu da dilin iletişimsel işlevine uygun biçimde yapılandırıldığını göstermektedir. Üçüncü çıktı, sayılar, saatler, yiyecek-içecek ve meslekler gibi günlük yaşamla doğrudan ilişkili içeriklere odaklanarak, öğrencilere işlevsel kelime bilgisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Dördüncü ve beşinci çıktılar ise dilbilgisel yeterliliğin temellerini oluşturmaktadır. Şimdiki zaman (Präsens), kişi zamirleri, fiil çekimleri ve modal fiillerle (müssen, können, wollen) cümle kurma yetisi kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yapıların anlamlarının kavranmasının yanı sıra, öğrencilere bu yapıları içeren metinleri değerlendirme ve anlama becerisi kazandırılması da amaçlanmıştır. Tüm çıktılar, temel dil yeterliliklerini genel amaçlı bir öğretim modeli çerçevesinde yapılandırmakta olup, mesleki ya da uzmanlık alanına özgü içeriklere yer verilmediği görülmektedir.

Ders Adı: Almanca II (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Temel Almanca Gramer yapısı, Kelime Bilgisi, günlük konuşma kalıpları, dinleme-anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar. Dönem sonunda öğrencilerin kendilerini ve yakın çevrelerini tanıtabilmeleri, basit düzeyde ve iletişim kurabilmesi amaçlanmıştır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

1 – “Temel ve rutin durumlarda anlaşılabilir, bilindik ve alışıldık konuların basit ve doğrudan anlatımını yapabilir. Bu anlatımı kendisini, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaçlarına yönelik durumları açıklayabilir.”

2 – “Meslekler, çalışma ortamları, üniversite gibi günlük hayatta karşılaşılan yaşantısal durumlara ait sözcüklerin Almancasını öğrenir ve bu yaşantısal durumlar ve süreçler aracılığıyla Almanca dilbilgisi kurallarını pekiştirir.”

3 – “Almanca Perfekt olarak adlandırılan geçmiş zaman kurallarını öğrenir. Geçmiş zaman yapısını kullanarak bu konuda yazılmış cümleleri anlar ve geçmiş zamanlı ilgili cümle kurulumunu yapar, bu yapı içeren cümleleri ve metinleri anlar.”

4 – “Moda, kuyafetler, alışveriş yerleri gibi konularla ilgili kelimeleri ve içerikleri öğrenirler. Bu bilgileri içeren cümleler ve metinler vasıtasıyla Almanca dilbilgisi konularını pekiştirirler.”

5 – “sollen”, “müssen”, “nicht dürfen”, “dürfen” modal verblarının kullanımını öğrenir. Vücudun bölümleri, rahatsızlıklar ve hastalıklar, ilaçlar konularında bilgi sahibi olurlar.”

Almanca II dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, temel Almanca dil bilgisi, kelime bilgisi, günlük konuşma kalıpları ve dinleme-anlama becerilerinin geliştirilmesini hedeflemekte; dönem sonunda öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanıtarak basit düzeyde iletişim kurabilmelerini amaçlamaktadır. Bu ifade, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel hedefleriyle uyumludur. Amaç, belirli bir meslek ya da disipline özgü dil becerilerinden ziyade, günlük yaşamda iletişimi sürdürebilecek temel dil yeterliklerinin kazandırılmasına yöneliktir. Dolayısıyla dersin amacı, genel amaçlı yabancı dil dersi bağlamında yerinde ve uygulanabilir görünmektedir.

Ders öğrenim çıktıları da genel amaçlı yabancı dil öğretiminin başlangıç düzeyinde öngördüğü temel iletişimsel becerileri destekler niteliktedir. Öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve temel ihtiyaçlarını ifade edebilmeleri, dilin işlevsel yönünü öne çıkarır. Sözcük bilgisi ve dilbilgisi öğreniminin günlük yaşantıya ilişkin bağlamlar içinde verilmesi, anlamlı öğrenme ilkesini desteklemektedir.

Moda, alışveriş gibi gündelik yaşam konularıyla dil bilgisi öğreniminin ilişkilendirilmesi, içerik temelli öğrenme yaklaşımını yansıtmaktadır. Modal fiillerin kullanımı ve sağlıkla ilgili temel sözcüklerin öğrenilmesi, öğrencilerin farklı bağlamlarda iletişim kurma yeterliğini artırmaya yöneliktir. Tüm çıktılar, genel amaçlı yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmiş, mesleki bir alan sınırlaması getirilmemiştir. Bu yönüyle, öğrenme çıktıları hem hedef kitle hem de seviye açısından anlamlı, ulaşılabilir ve işlevseldir.

Ders Adı: Almanca III (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Dünya mutfaklarını tanıtmak ve Avrupa mutfaklarından yemeklerin yapılışını anlatarak uygulamasını yaptırmak.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

Almanca III dersi için ilgili web sayfasında “Ders Öğrenme Çıktıları” bölümünde herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Almanca III dersinin amacının değerlendirilmesi:

Dersin amacı dikkate alındığında Almanca III dersinin temel hedefinin, dünya mutfakları ve özellikle Avrupa mutfağı odaklı yemek tariflerinin hem dilsel hem de uygulamalı biçimde aktarılması olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu amaç, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin hedeflerinden önemli ölçüde sapmaktadır. Genel amaçlı dil öğretimi; öğrencilerin dilin dört temel becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) günlük yaşam bağlamında, mesleki ya da alan odaklı olmayan içeriklerle geliştirmesini hedeflerken, bu dersin amacı belirli bir alanla, yani gastronomi ve mutfak uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, dersin amacı mesleki yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilebilmektedir. Dilin işlevselliği burada yalnızca mutfak terminolojisi ve uygulamaları çerçevesinde ele alınmakta, bu da dersin kapsamını daraltmaktadır. Dolayısıyla, dersin genel amaçlı değil, mesleki amaçlı olduğunun değerlendirilmesi mümkündür.

Ders öğrenme çıktılarının verilmemiş olması, dersin kazanımların analizinin yapılamamasına ve dersin genel amaçlı ya da mesleki olup olmadığının daha somut olarak tespitine engel oluşturmaktadır. Bu durum hem öğrenci hem de öğretim elemanları açısından yönlendirici bir çerçevenin eksikliğine işaret edebilmektedir.

Ders Adı: Almanca IV (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025):

“Dersin Amacı: Bu dersin amacı; öğrencinin, temel düzeyde bir dil kullanarak kendi özgeçmişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevresi ile ilgili konularda bilgi verebilmesini ve anlık gereksinimleri karşılayabilmesini, belirli konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilmesini ve bu konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilmesini sağlamaktır.”

“Ders Öğrenme Çıktıları:”

“Bu dersi tamamladığında öğrenci:”

- 1 – “Günlük dille yazılmış, örneğin işi veya eğitimi ile alakalı kısa ve basit yazılı metinleri anlayabilir.”
- 2 – “Konuşma anlaşılır ve yavaş olması durumunda günlük hayattaki somut gereksinimlerimi karşılayabilecek oranda konuşmaları anlayabilir.”
- 3 – “Basit kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, meslek gibi kendileri için önemli şeyler hakkında günlük dilde çok sık kullanılan sözcük ve ifadeleri anlayabilir.”
- 4 – “Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir.”
- 5 – “İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilme ve sunabilir.”
- 6 – “Bilinen durum ve konuları içeren günlük görüşmeleri yapabilecek, temel iletişimsel gereksinimleri ifade edecek ve basit günlük gereksinimler için yeterli sözcük dağarcığına sahip olup bunları kullanabilir.”

Almanca IV dersinin amacının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi:

Dersin amacı, öğrencinin temel düzeyde Almanca kullanarak kişisel bilgilerini, çevresiyle ilgili konuları ve gündelik gereksinimlerini ifade edebilmesini ve sık karşılaşılan durumlarda basit iletişim kurabilmesini hedeflemektedir. Bu kapsam, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin iletişimsel yaklaşımıyla örtüşmektedir. Dersin amacı, belirli bir meslek alanına özgü becerilerden ziyade, öğrencinin günlük yaşamda ihtiyaç duyabileceği dil yapılarını edinebilmesine öncelik tanımaktadır. Bu yönüyle amaç, genel amaçlı yabancı dil dersine uygun olarak kurgulanmıştır.

Ders öğrenim çıktıları çerçevesinde her bir çıktı öğrencinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği temel iletişimsel durumlara yönelik olarak düzenlenmiştir. Birinci çıktı, öğrencinin işi ya da eğitimiyle ilgili kısa metinleri anlayabilmesine yöneliktir ve bu tür metinler, yabancı dilde okuma becerisinin başlangıç aşaması için uygundur. İkinci ve üçüncü çıktılar, dinleme becerisinin gelişimine odaklanmakta ve günlük hayata

dair konuşmaları anlama yeterliliğini hedeflemektedir. Dördüncü çıktı, öğrencinin basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren durumlarda iletişim kurmasını amaçlar ki bu, genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden biridir. Beşinci çıktı, öğrencinin kişisel ve çevresel konuları yalın cümlelerle betimleyebilmesini öngörür ve bu çıktı hem yazılı hem sözlü anlatım becerisini geliştirmeye yöneliktir. Altıncı ve son çıktı ise öğrencinin bilinen durumlarda temel görüşmeleri sürdürebilmesi ve yeterli sözcük dağarcığına sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Tüm çıktılar, herhangi bir mesleki alan sınırlaması içermemekte ve genel amaçlı yabancı dil öğretimi ilkelerine uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü öğrencilerine sunulan seçmeli İtalyanca, Fransızca ve Almanca derslerinin amaç ve öğrenme çıktıları üzerinden, bu derslerin gerçekten “genel amaçlı” yabancı dil öğretimi çerçevesinde mi, yoksa örtük biçimde “mesleki amaçlı” dil öğretimi doğrultusunda mı kurgulandığını tartışmalı bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Bulgular, özellikle Fransızca ve kısmen Almanca programında ders amaçları ile öğrenme çıktılarının önemli ölçüde mesleki dil kullanımına işaret ettiğini; buna karşılık İtalyanca ve Almanca derslerinin büyük bir bölümünde genel amaçlı yabancı dil öğretiminin temel ilkeleriyle daha yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Bu durum, aynı bölümde yer alan farklı diller arasında bile amaç-çıkıtı tutarlılığı ve program felsefesi bakımından parçalı ve hibrit bir görünüm ortaya çıkarmaktadır.

İtalyanca I-IV dersleri genel olarak günlük iletişim, temel dilbilgisi yapıları, kelime bilgisi ve kültürel farkındalık gibi unsurları merkeze alan bir genel yabancı dil profili çizerken, özellikle çeviri ve kısmen mesleki iletişim vurguları bu çizgiyi yer yer bulanıklaştırmaktadır. Almanca I, II ve IV derslerinde de benzer şekilde günlük yaşama dönük, somut iletişim durumlarına odaklanan, başlangıç ve temel düzey genel dil yeterliğini önceleyen bir yapı göze çarpmaktadır. Buna karşın Almanca III dersinin doğrudan “dünya mutfakları” ve “Avrupa mutfağı” odaklı olması, bu dersin amaç itibarıyla belirgin biçimde mesleki yabancı dil alanına kaydığını göstermekte; üstelik bu derste öğrenme çıktılarının tanımlanmamış olması programın izlenebilirliğini ciddi biçimde

zayıflatmaktadır. Bu tablo, aynı dil dizisi içinde dahi genel ve mesleki dil eksenleri arasında net bir ayırım yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Fransızca I–IV dersleri ise en başından itibaren “iş hayatında Fransızca kullanımı”na odaklanan amaçlarıyla, genel yabancı dil öğretiminden çok mesleki Fransızca öğretimi ekseninde konumlanmaktadır. Buna rağmen Fransızca I ve II’de yer alan öğrenme çıktılarının önemli bir kısmı hâlâ basit düzeyde okuma, yazma, konuşma ve kendini tanıtırma gibi genel dil becerilerine yöneliktir; bu da amaç–çıktı düzeyinde hibrit bir yapı üretmektedir. Fransızca III ve özellikle öğrenme çıktıları tanımlanmamış olan Fransızca IV söz konusu olduğunda ise mesleki iletişim vurgusu belirginleşmekte; ancak bu mesleki yönelimin hangi düzeyde, nasıl bir içerik ve değerlendirme sistemiyle desteklendiği sistem üzerinde görülememektedir. Bu durum, programın hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından öngörülebilirliğini azaltmakta, derslerin kurumsal şeffaflık ve kalite güvencesi ilkeleriyle ne ölçüde uyumlu olduğu sorusunu gündeme getirmektedir.

Genel bir değerlendirmeye, incelenen derslerin önemli bir kısmında düzey (başlangıç–orta–ileri) ifadeleri ile kullanılan dilsel hedeflerin her zaman örtüşmediği; kimi zaman “orta-ileri düzey” gibi iddialı düzey tanımlamalarının “temel kelime bilgisi” ya da “temel dil bilgisi” gibi daha alt basamakta kalması beklenen kazanımlarla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu tür çelişkiler, hem CEFR temelli düzeylendirme anlayışıyla bağdaşmamakta hem de öğrencinin hangi ders sonunda tam olarak neyi başarabileceğini öngörmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bazı derslerde öğrenme çıktılarından hiç tanımlanmamış olması, bu derslerin sadece niyet düzeyinde var olduğu; ancak somut kazanım, ölçme-değerlendirme ve izlenme boyutunda yeterince yapılandırılmadığı izlenimini uyandırmaktadır.

Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü bağlamında bakıldığında ise tablo daha da tartışmalı hâle gelmektedir. Bir yandan, öğrencilerin turizm, hizmet sektörü ve gastronomi alanında çalışacak olmaları mesleki yabancı dil gereksinimini haklı kılmakta; bu açıdan bakıldığında iş yaşamına dönük bazı hedeflerin programa yansması anlamlı görünmektedir. Öte yandan, “genel amaçlı seçmeli yabancı dil” başlığı altında sunulan derslerin açıkça mesleki dile kayması hem kavramsal hem de kurumsal açıdan bir belirsizlik üretmektedir. Daha dengeli bir yaklaşım için, her bir dersin baştan itibaren “genel dil” mi, “mesleki dil” mi, yoksa bileşke bir model

mi hedeflediğinin açık biçimde tanımlanması; öğrenme çıktılarının da buna göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma seçmeli yabancı dil derslerinin yalnızca sayıca var olmasının yeterli olmadığını; asıl meselenin bu derslerin amaç, içerik ve çıktılarının tutarlı, şeffaf ve pedagojik olarak savunulabilir biçimde kurgulanması olduğunu ortaya koymaktadır. Genel amaçlı ve mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi arasındaki sınırların bu denli geçirgen ve kimi zaman da muğlak olması, öğrencilerin hangi dersten hangi dil yeterliklerini beklemeleri gerektiği sorusunu cevapsız bırakmaktadır. Bu bağlamda, üniversite düzeyinde seçmeli yabancı dil derslerinin yeniden gözden geçirilmesi, ders bilgi paketlerinin güncellenmesi, öğrenme çıktılarının eksiksiz ve ölçülebilir biçimde tanımlanması ve özellikle Gastronomi ve Mutfak Sanatları gibi alana özgü dil gerektiren programlarda genel-mesleki dengesinin bilinçli, planlı ve kuramsal temellere dayalı biçimde kurulması kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

Kaynaklar

- Basturkmen, H. (2010). Developing courses in English for specific purposes. Palgrave Macmillan.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill.
- Branford, W. (2017). Language, culture and curriculum design. Routledge.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.
- Demirel, Ö. (2010). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi.
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference? Medical Teacher, 24(2), 151–155.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press.
- Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2001). Eğitimde program geliştirme. Nobel Yayıncılık.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. ELT Journal, 58(4), 319–326.
- North, B. (2014). The CEFR in practice. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). Key issues in language teaching. Cambridge University Press.
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. İtalyanca I*. Erişim Tarihi: 15.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=9Ybv8djgy6AbQ6LXRZaC7w!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. İtalyanca II*. Erişim Tarihi: 15.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=IkwY7ID52uereSi7nxOWwA!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. İtalyanca III*. Erişim Tarihi: 15.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=x!xDDx!ADnrXjWTrBxflkm4Dmg!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. İtalyanca IV*. Erişim Tarihi: 15.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=EQjJmmZfpUnlITB3xXkaZg!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>

- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Fransızca I.* Erişim Tarihi: 16.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=2SsrytQV3tdtFTGgQReTWa!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Fransızca II.* Erişim Tarihi: 16.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=IvnSe2cSIYee!sBBx!s0nbCPr8w!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Fransızca III.* Erişim Tarihi: 16.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=MJ!xDDx!HU7!xBBx!SeipYUGx!F9441Q!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Fransızca IV.* Erişim Tarihi: 16.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=dylomdFEvscfHVhXOiRfCQ!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Almanca I.* Erişim Tarihi: 17.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=t5C454cPenPshAPuxdVQEG!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Almanca II.* Erişim Tarihi: 17.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=Bq!xDDx!GKs6vtC!xBBx!!xBBx!mIebvuCCXQ!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>
- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Almanca III.* Erişim Tarihi: 17.07.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=Bq!xDDx!GKs6vtC!xBBx!!xBBx!mIebvuCCXQ!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTWa!xGGx!!xGGx!&apid=r9iIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20-0-%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%20VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR>

Course=true&isIntegratedCourse=false&courseId=v3kBz9EsPCJOsk7c1VhYAA!xGGx!!
 xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh
 !xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%
 20-

%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%2
 0VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). *Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü. Almanca IV*. Erişim

Tarihi: 17.07.2025. Erişim Adresi:

<https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=RdF5J7yZa!xDDx!!xDDx!T5aWDS9caZg!xGGx!!xGGx!&curriculumId=HocwRREM9Bv6B0QgV9vTwA!xGGx!!xGGx!&apid=r9ilIYbRh!xDDx!4evomfEOZpLw!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fakültesi%20->

%20Gastronomi%20ve%20Mutfak%20Sanatları%20Bölümü%20/%20GASTRONOMİ%2
 0VE%20MUTFAK%20SANATLARI&culture=tr-TR

TURİZM İŞLETMECİLİĞİ BÖLÜMÜ SEÇMELİ ALMANCA DERS İÇERİKLERİNİN İLETİŞİMSEL YÖNTEM TEMELİNDE İNCELENMESİ

Uğur CANSIZ*

GİRİŞ

Türkiye, sahip olduğu doğal güzellikler, tarihî miras ve kültürel çeşitlilik sayesinde dünya turizmde önemli bir konuma sahiptir. Turizm sektörünün gelişimi, yalnızca hizmet kalitesiyle değil, aynı zamanda iletişim becerilerinin etkinliğiyle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, yabancı dil bilgisi turizm alanında çalışan bireyler için temel bir mesleki yeterlilik olarak öne çıkmaktadır. Turizmde iletişimin niteliği, turist memnuniyetinden sektörel sürdürülebilirliğe kadar uzanan geniş bir etki alanına sahiptir. Dolayısıyla, turizm çalışanlarının yabancı dilde kendilerini doğru ve etkili biçimde ifade edebilmeleri sektördeki başarının temel koşullarından biridir.

Türkiye'nin turistik destinasyonları incelendiğinde, Almanya'dan gelen ziyaretçilerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum, turizm alanında Almanca bilgisinin pratik bir gereklilik hâline geldiğini göstermektedir. Bu nedenle, turizm sektöründe görev alacak bireylerin Almanca öğrenmeleri, onların mesleki iletişim yeterliliklerini artırmanın yanı sıra kültürel etkileşimde bulunabilme kapasitelerini de güçlendirmektedir.

Turizm İşletmeciliği bölümlerinde yabancı dil dersleri, öğrencilerin mesleki gelişimini destekleyen önemli bir eğitim bileşenidir. Bu dersler, salt dilsel bilgi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilere turizm bağlamında uygun iletişim biçimlerini kullanabilme becerisi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu açıdan, Almanca derslerinin içeriği ve öğretim yaklaşımı, öğrencilerin sektörel iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde belirleyici bir role sahiptir.

* Öğr. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Nevşehir, ugurcansiz@nevsehir.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0307-8324

Yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntemler, öğrencilerin dili öğrenme ve kullanma süreçlerini doğrudan etkilemektedir. İletişimsel yöntem, dilin yalnızca kurallar bütünü değil, aynı zamanda bir etkileşim aracı olduğunu esas almaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin dili günlük yaşam ve mesleki bağlamlarda etkin biçimde kullanabilmeleri hedeflenir. Dolayısıyla turizm alanında eğitim gören öğrenciler için iletişimsel yöntemin benimsenmesi, onların mesleki pratikte daha etkin ve özgüvenli iletişim kurmalarına olanak tanıyabilmektedir.

Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği Bölümü'nde 2. ve 3. sınıf düzeylerinde üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı yarıyıllarda okutulan seçmeli Almanca derslerinin haftalık konu içeriklerini incelemektedir. Çalışmada sunulan ders içerikleri, iletişimsel yöntem temeli doğrultusunda yarıyıl bazında değerlendirilmiş ve ders planlarının iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ile ne ölçüde örtüştüğü ortaya konulmuştur. Bu yönüyle araştırma, turizm eğitimi programlarında yabancı dil öğretimine ilişkin mevcut durumu mikro düzlemde gözlemlemeye ve gelecekteki ders içeriklerinin geliştirilmesine yönelik bilimsel bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Üniversitelerin Turizm bölümlerinde, alan derslerinin yanında yabancı dil öğretimine yönelik dersler de önemli bir yer tutmaktadır. Bunun temel nedeni, turizmin hem mesleki uygulama hem de akademik öğrenim açısından yabancı dil bilgisini zorunlu kılan bir alan olmasıdır (Altürk vd., 2016: 144).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın mesleki dil öğretimine ilişkin bölümlerinde turizm ve dil eğitime ayrıca yer verilmektedir. Herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olan bir Turizm bölümü öğrencisinin dört temel dil becerisi bakımından B1 düzeyine ulaşması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin kültürlerarası etkileşim açısından taşıdığı öneme dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda öğrencinin, gündelik yaşam bağlamlarında (konaklama, restoranda yemek yeme, alışveriş, ev veya oda kiralama vb.), seyahat süreçlerinde (tren garı, havaalanı, toplu taşıma araçlarının kullanımı vb.), sosyal etkinliklerde (kamp alanı, okul, bar, gibi mekânlarda), kültürel faaliyetlerde (tiyatro, sinema, konser, opera vb.) ve sağlıkla ilgili durumlarda (eczaneden ilaç alma, hastaneye gitme vb.) kendini ifade edebilmesi ve işitsel anlamayı gerçekleştirebilmesinin dil yeterliği açısından önem taşıdığı belirtilmektedir (Acar vd. 2017: 654).

ALAN YAZIN

Turizm ve Yabancı Dil

Günümüzde, milyonlarca bireyin yaşadıkları çevrelerden belirli bir süreliğine farklı bölgelere seyahat ettiği gözlemlenmektedir. Bu geçici yer değişimleri sırasında bireylerin çeşitli ulaşım araçlarını kullandıkları ve gittikleri bölgelerde konaklama imkânlarından yararlandıkları bilinmektedir. Her ne kadar bu olgu 20. yüzyıla özgü, modern bir toplumsal hareketlilik biçimi olarak değerlendiriliyor olsa da, insanın yer değiştirme eğiliminin kökenleri insanlık tarihi kadar eskidir. Tarih boyunca insanlar, farklı toplumsal, ekonomik veya kültürel nedenlerle yaşadıkları coğrafyanın dışına çıkarak başka bölgelere yönelmişlerdir. Sürekli değişim ve devinim gösteren bu olgu, farklı dillerde ve kültürlerde çeşitli kavramlarla ifade edilmiştir. Ancak zamanla bu çeşitlilik, kavramsal karmaşaya yol açmış ve dikkatlerin tek bir terim üzerinde yoğunlaşmasına zemin hazırlamıştır; bu terim “turizm”dir. Turizm kavramına ilişkin birçok teknik ve özel tanım geliştirilmiş olsa da, kavramın tüm boyutlarını kapsayan ortak bir tanımın yapılabildiği söylenemez. Bunun temelinde, turizmin öznesinin insan olması ve bu olgunun sosyal, psikolojik, ekonomik ve politik gibi çok yönlü etmenleri bünyesinde barındırması yatmaktadır (Maviş vd. 2002: 2).

Turizm olgusuna ilişkin tanımlamalar literatürde oldukça çeşitlilik göstermektedir. Kavramın tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk sistematik tanımlamalardan birinin 1910 yılında Avusturyalı iktisatçı Hermann V. Schullard tarafından yapıldığı görülmektedir. Schullard, turizmi “belirli bir ülke, bölge ya da şehre giren ve çıkan yabancıların hareketleriyle doğrudan bağlantılı, özellikle de ekonomik yönü bulunan işletmelerin bütünü” olarak tanımlamıştır (Leiper, 2004: 49). Daha sonraki yıllarda, İsviçreli akademisyenler Hunziker ve Krapf, 1942’de turizmi “yerleşik olmayan bireylerin para kazanma amacı gütmeyen ve kalıcı yerleşime dönüşmeyen seyahatleri ile bu seyahatlerden doğan olaylar ve ilişkiler bütünü” biçiminde açıklamışlardır (Jayapalan, 2001: 5). Olalı’nın (1982: 11) tanımlamasında turizm; bireylerin sürekli ikamet ettikleri yerlerin dışında, kalıcı olarak yerleşme amacı gütmeyen, para kazanma ya da politik ve askerî bir hedef izlemeksizin, özgür bir ortamda gerçekleştirdikleri seyahatlerdir. Bu seyahatler; iş, din, sağlık, eğlence, deneyim kazanma, merak, spor, kültür amaçlı faaliyetler ya da aile ziyareti, kongrelere katılım gibi çeşitli nedenlerle kişisel ya da toplu olarak

yapılmaktadır. Gidilen yerlerde yirmi dört saati aşan ya da en az bir geceleme süresince konaklamayı içeren bu faaliyetler; iş ve ilişkileri kapsayan bir tüketim olayı ve aynı zamanda kapsamlı, bütünleşik bir hizmet endüstrisi olarak tanımlanmaktadır (Olalı, 1982: 11). Mathieson ve Wall (1992: 1) ise turizmi, bireylerin “yaşadıkları ve çalıştıkları yerlerin dışına gerçekleştirdikleri geçici hareketlilikler ile bu süreçte ortaya çıkan gereksinimlerin karşılanmasına yönelik faaliyetler” olarak ifade etmektedir. Diğer taraftan Harssel (1994: 7), turizmi “ziyaretçileri çekmeye, onların beklenti ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir işletmecilik etkinliği” olarak tanımlamaktadır. Farklı dönemlerde geliştirilen bu tanımlamalar, turizmi yalnızca ekonomik bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda sosyal etkileşim, kültürel deneyim ve bireysel hareketlilikle ilişkili çok yönlü bir olgu olarak ele almaktadır.

Turizm, hem geniş insan hareketliliğini içeren yapısı hem de dünya ekonomisinde önemli bir paya sahip olması nedeniyle, günümüzde üzerinde sıkça durulan ve hızla gelişen bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır (Salim vd., 2012: 136). Küresel düzeyde gözlenen turizmdeki büyüme eğilimi, Türkiye’de de özellikle 1980’li yıllardan itibaren belirginleşmiş, bu dönemde turizm, ülke ekonomisinin gelişmesinde temel bir dinamik olarak değerlendirilmiştir. Türkiye’nin uluslararası turizm pazarında rekabet gücünü artırmak amacıyla, devlet bütçesinden sektöre yönelik önemli yatırımlar gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, turizmin kısa sürede ülkenin en genç ve hareketli sektörlerinden biri hâline gelmesini sağlamıştır (Unur, 2002: 12; Kara vd., 2012: 76).

Turizm sektöründe hizmet alan bireylerle kurulan iletişimin düzeyi ve kalitesi, müşterinin deneyimini doğrudan etkilemekte; bu etkileşim sonucunda turistin memnun ya da memnuniyetsiz bir şekilde ayrılması belirlenmektedir. Hizmet sürecinde herhangi bir aksaklık yaşayan turistin çalışanlar tarafından hızlı biçimde fark edilmesi, sorunun ciddiyetle ele alınması ve kısa sürede çözülmesi, olası bir memnuniyetsizliği olumlu bir deneyime ve güven duygusuna dönüştürebilmektedir (Heung ve Lam 2003: 287). Söz konusu turist memnuniyetini etkileyen en önemli unsurlardan biri turizm çalışanlarının yabancı dil yeterliliği ile iletişim becerileridir. Zira konaklama tesislerinde kalan turistler, hizmetlere ilişkin bilgilere öncelikle dil aracılığıyla ulaşmakta; karşılaştıkları herhangi bir sorunu da yine dilsel yollarla ifade etmektedirler (Yücel ve Arıkan, 2019: 660).

Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yöntem

Yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, dilin nasıl öğretilceği sorusunun her dönemde tartışma konusu olmaya devam ettiği görülmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemleri, yalnızca bir dili öğretme veya bilgi aktarımını sağlama işleviyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrenciyi daha etkin ve bilinçli bir öğrenen konumuna getirmeyi amaçlayan sistematik yaklaşımlar olarak değerlendirilmektedir. Öğretim sürecinde yöntem, öğrenciyi belirlenen eğitim hedeflerine en kısa sürede ve en güvenilir biçimde ulaştırmayı sağlayan temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, bugüne dek geliştirilen pek çok öğrenme ve öğretim yöntemine rağmen, tüm öğrenen profillerine ve koşullara uygun tek bir ideal yöntemin varlığından söz etmek mümkün görünmemektedir. Bu durum, dil öğretiminde yöntemin bağlamsal, dinamik ve sürekli geliştirilmeye açık bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 298).

Nitekim yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, tarihsel süreç içerisinde sürekli değişim göstermişlerdir. Bu değişimde hedef kitlenin gereksinimleri, yaşanan dönemin koşulları ve toplumsal ihtiyaçlar gibi değişkenler belirleyici rol oynamaktadırlar. Yöntemlerin tarihsel değişimi göz önüne alındığında, her bir yaklaşımın farklı pedagojik temellere dayandığı ve kendi döneminin eğitim anlayışını yansıttığı görülmektedir. Bu çeşitlilik, doğal olarak öğretim sürecinin planlanmasında da belirgin biçimde kendini göstermektedir. Nitekim bir yabancı dili dilbilgisi-çeviri yöntemi aracılığıyla öğrenen bir öğrencinin edindiği kazanımlar, dili iletişimsel yöntem çerçevesinde öğrenen bir öğrencinin elde ettiği kazanımlardan oldukça farklılık gösterebilmektedir (Sönmez, 2021: 38).

İşte bu farklılığın merkezinde, dil öğretimine yönelik temel bir değişim yatmaktadır. Geleneksel yöntemler dilbilgisi yapıları ve kelime bilgisi üzerinde yoğunlaşırken, iletişimsel yöntem ise dilin en temel işlevinin etkileşim ve anlam aktarımı olduğu ilkesinden hareket etmektedir. Bu bağlamda, dil öğretiminin asıl amacı, artık hatasız cümleler kurmaktan ziyade, bağlama uygun ve anlamlı iletişim kurabilme becerisi, diğer bir ifadeyle “iletişimsel yeterlilik” kazandırmak olarak tanımlanmıştır.

İletişimsel Yöntem'in ortaya çıkışında Hymes, Widdowson, Brumfit ve Johnson gibi sosyo-dilbilimcilerin ve dil öğretim uzmanlarının katkıları belirleyici olmuştur. Söz konusu isimler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla [edim (performance) – yeti (competence)] dilin doğasının

açıklanmasının eksik kaldığını, bu kavramlara “iletişim yetisi” (“communicative competence”) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin bu eksikliği gidereceğini dile getirmişlerdir (Hengirmen, 2006: 31). İletişimsel yöntem dilin iletişim ve kültürü birleştiren genel bir teorisinin parçası olarak görülmesi gerektiği tezini savunmaktadır. Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkan bu yöntemde, hedeflenen iletişim yetisinin geliştirilmesidir. Bu sayede söz konusu yetiyi kazanan bir öğrenci, dili etkin bir biçimde kullanabilmek amacıyla gerekli olan hem bilgiye hem de uygulama becerisine sahip olmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 306).

Kuşkusuz, iletişimsel yöntemi diğer yöntemlerden ayıran temel nitelik, öğrenciyi dil öğretim sürecinin odağına yerleştirmesi ve onu etkin bir katılımcı konumuna getirmesidir. İletişimsel yöntemde öğrencinin merkezde konumlandırılması, konuşma yetisine verilen ağırlığın işlevselleştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Geleneksel yöntemlerde eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü ilerlerken, iletişimsel yöntemde süreç öğrenci merkezli işlemekte; öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye doğru çok yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Bu yöntemde ders kapsamında kullanılan metinler ve öğrencilerden istenen faaliyetler anlamlı bir bağlam içerisinde ve çeşitlilik gösterecek şekilde tasarlanmaktadır. Ders materyalleri son derece çeşitli olup genellikle günlük yaşamın parçalarından oluşmaktadır. Sınıf ortamında bir metro haritası, bir müze sitesi, bir reklam filmi, bir yemek tarifi ya da bir şarkı rahatlıkla ders materyali olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum, öğrencinin hedef dilin konuşulduğu kültüre karşı kendisini daha yakın hissetmesine olanak sağlamaktadır (Sönmez, 2021: 40).

İletişimsel yöntemde, dil becerilerinin her birine yönelik öğretim faaliyetleri, iletişimsel bağlamın doğal yapısı içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin temel işlevi, öğrencilerin dil öğrenme hedefleri doğrultusunda birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı tasarlamak ve bu süreci yönlendirmektir. Öğretim süreci öğrenci merkezli yürütüldüğünden ders materyalleri, öğrenme ortamı ve etkinlikler öğrenci odaklı hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Yöntemin uygulandığı sınıf içi etkinlikler arasında “rol üstlenme, röportaj, bilgi boşlukları, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, ikili ve grup çalışmaları, sunum ve öğreterek öğrenme” gibi teknikler kullanılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 306, 307).

YÖNTEM

Çalışmanın Konusu

Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü'nde üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı yarıyılları kapsayan ikinci ve üçüncü sınıflarda okutulmakta olan seçmeli Almanca ders içeriklerinin, yabancı dil öğretiminde öne çıkan iletişimsel yöntem bağlamında incelenmesini konu edinmektedir. Çalışmada, her bir yarıyıl da yer alan haftalık konu başlıkları ele alınarak, ders içeriklerinin iletişimsel yöntemle ne ölçüde uyum sağladığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, derslerin iletişimsel yöntem çerçevesinde öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyip desteklemediği, dilin bir iletişim aracı olarak işlevselliğine ne düzeyde vurgu yapıldığı ve öğrencilerin etkileşim temelli bir öğrenme süreci yaşayıp yaşamadıkları değerlendirilmektedir. Çalışma kapsamında seçmeli Almanca derslerinin haftalık konu içerikleri, dilin öğretiminde iletişimsel yaklaşımın dayandığı “gerçek yaşamla bağlantılı kullanım”, “anlamlı etkileşim” ve “öğrenci katılımı” gibi ölçütler temelinde ele alınmaktadır. Ders içeriklerinin bu ölçütler açısından incelenmesi, öğrencilerin hedef dili turizm alanına özgü bağlamlarda ne derece etkin biçimde kullanabildiklerinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, seçmeli Almanca derslerinin yalnızca dil bilgisi aktarımına mı odaklandığı yoksa iletişimsel yeterlilik kazandırma hedefini mi ön planda tuttuğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, 1 Ekim 2025 tarihi itibarıyla erişim sağlanan seçmeli Almanca ders bilgi paketlerinde yer alan içeriklere yer verilmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği Bölümü'nde ikinci ve üçüncü sınıflarda okutulmakta olan seçmeli Almanca derslerinin içeriklerini, yabancı dil öğretiminde çağdaş bir yaklaşım olarak kabul edilen iletişimsel yöntem çerçevesinde değerlendirmektir. Çalışma kapsamında, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı yarıyılarda yer alan seçmeli Almanca dersinin haftalık konu içerikleri incelenerek, bu içeriklerin öğrencilerin iletişimsel yeterlilik kazanmalarına ne ölçüde katkı sağladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, derslerin salt dilbilgisel bilgi aktarımıyla mı sınırlı kaldığı yoksa hedef dili gerçek iletişim bağlamlarında kullanma becerisi kazandırmayı mı amaçladığı irdelenmektedir.

Turizm sektörü, doğası gereği çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahip olduğundan, iletişim becerileri bu alanda görev alacak bireyler için vazgeçilmez bir unsur niteliğindedir. Bu bağlamda, öğrencilerin turizm alanında karşılaşabilecekleri iletişim durumlarını etkili biçimde yönetebilmeleri için, seçmeli Almanca derslerinin iletişimsel yaklaşım ilkeleriyle uyumlu biçimde tasarlanması önem arz etmektedir.

Çalışmanın önemi ise hem yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem uygulamalarının turizm eğitimi bağlamında nasıl bir işlev gördüğünün değerlendirilmesinden hem de mevcut ders içeriklerinin geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunabilme potansiyelinden ileri gelmektedir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, üniversite düzeyinde verilen genel amaçlı yabancı dil derslerinin niteliğinin artırılması ve turizm alanına özgü dil becerilerinin daha etkili biçimde aktarılması açısından bir referans işlevi görebilecektir.

Sonuç olarak bu çalışma Turizm İşletmeciliği Bölümü'nde yürütülen seçmeli Almanca derslerinin iletişimsel yöntem temelinde değerlendirilmesi yoluyla, dil öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların mevcut durumunu ortaya koymayı ve gelecekteki ders planlamalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada, ele alınan konunun kapsamlı biçimde anlaşılmasını sağlamak ve turizm işletmeciliği bölümlerinde okutulmakta olan seçmeli Almanca ders içeriklerinin mevcut durumunu ayrıntılı olarak inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021: 37), nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır.

Nitel araştırma yaklaşımı, incelenen olguya ilişkin içeriklerin ve bakış açılarının derinlemesine ve ayrıntılı biçimde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenmiş; konuya ilişkin seçilen bilgi ve belgeler karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi,

gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189, 190).

BULGULAR

Bu bölümde ele alınan bulgular, seçmeli Almanca ders içeriklerinin iletişimsel yaklaşım ile olan uyumunu ortaya koymakta ve mevcut durumun değerlendirmesini içermektedir.

Değerlendirmeler

Seçmeli Almanca I: “Haftalık Konular”

“Haftalık Konular ve Hazırlıklar”
 “Selamlaşma ve Tanışma (Begrüßungen)”
 “Aile Üyeleri ve Yaş İfadeleri (Meine Familie)”
 “Köken ve İkamet Yeri (Herkunft)”
 “Almanca Kursunda: Diller ve Öğrenme (Im Deutschkurs)”
 “Meslekler ve Çalışma Zamanları (Beruf)”
 “Boş Zaman Aktiviteleri (Freizeit)”
 “Yemek ve İçecek (Essen und Trinken)”
 “Alışveriş ve Fiyatlar (Einkaufen)”
 “Şehirde Yön Bulma ve Yerler (In der Stadt)”
 “Vücut Bölümleri ve Sağlık (Körper)”
 “Günlük Rutinler ve Zaman İfadeleri”
 “Davetler ve Sosyal Etkinlikler”
 (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025).

Seçmeli Almanca I dersi haftalık konu içeriklerinin iletişimsel yöntem çerçevesinde değerlendirilmesi:

❖ Selamlaşma ve Tanışma (Begrüßungen)

Bu konu, iletişimsel yöntemin gerektirdiği gerçek yaşam kullanımını doğrudan karşılayabilmektedir. Çünkü selamlaşma ve tanışma, gündelik iletişimin en temel bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin etkileşim kurmalarını gerektiren bu içerik, karşılıklı diyaloglara ve öğrenci katılımına oldukça elverişlidir. İçeriğin odak noktası yapı öğretiminden ziyade işlevsel iletişim olduğu için iletişimsel yeterlilik geliştirmeye uygun bir zemin sunmaktadır.

❖ Aile Üyeleri ve Yaş İfadeleri (Meine Familie)

Aile bireylerinin tanıtılması ve yaş ifadelerinin kullanılması, öğrencinin kendisiyle ve yakın çevresiyle ilgili bilgi aktarımını içermesi bakımından

gerçek yaşamla güçlü biçimde bağlantılıdır. Bu içerik, öğrencinin kişisel bilgilerini paylaşmasını gerektirdiğinden etkileşim ve katılımı artırmaktadır. Konu dâhilinde dilbilgisi unsurları bulunabilse de bu öğeler işlevsel kullanım bağlamında ele alındığı sürece iletişimsel yaklaşımı destekleyebilmektedir.

❖ Köken ve İkamet Yeri (Herkunft)

Köken, memleket ve ikamet yeri hakkında konuşma, günlük iletişimin önemli bir parçası olduğundan gerçek yaşam kullanımını karşılamaktadır. Öğrenciler bu konular aracılığıyla birbirlerine soru sorarak etkileşim kurmakta ve kendilerini tanıtmaya yönelik iletişimsel görevler yerine getirmektedir. İçeriğin işlevsel yapısı iletişimsel yeterliliği öncelemekte, dilbilgisi aktarımı ise bu bağlamı destekleyen yardımcı bir unsur olarak kalmaktadır.

❖ Almanca Kursunda: Diller ve Öğrenme (Im Deutschkurs)

Öğrenme ortamına yönelik ifadelerin ele alındığı bu içerik aracılığıyla, öğrencilerin sınıf içi iletişimi uygulama becerisinin desteklenmesi mümkündür. “Konuyu açıklayabilir misiniz?”, “Dinleme etkinliğini tekrar eder misiniz?” gibi sınıf dili unsurları iletişimsel yöntemde önemli yer tutabilmektedir. Bu bakımdan içerik, öğrenciyi aktif kullanım süreçlerine dâhil ettiği için etkileşim ve katılımı artırmakta, dilin öğrenme bağlamındaki işlevselliğini vurgulayabilmektedir.

❖ Meslekler ve Çalışma Zamanları (Beruf)

Mesleklere ilişkin ifadeler, bireyin sosyal kimliğini tanımlayan önemli bilgiler olduğundan günlük iletişimle doğrudan bağlantılıdır. Çalışma zamanlarıyla ilgili açıklamalar, etkileşimli konuşmalar için uygun bir bağlam sunmaktadır. Bu başlık altındaki konu içerikleri her ne kadar iletişimsel kullanım potansiyeli taşıyor olsa da içeriğin sunulduğu biçimine bağlı olarak konunun dilbilgisi odaklı anlatıma kayma potansiyeli bulunmaktadır. Konu içeriklerinin ele alınışında işlevselliğin merkeze alınması, iletişimsel yeterliliği güçlendirebilmektedir.

❖ Boş Zaman Aktiviteleri (Freizeit)

Boş zaman etkinliklerinin ele alınması, öğrencilerin kişisel ilgi alanları hakkında konuşmalarına olanak sağladığı için anlamlı etkileşimi desteklemektedir. Gerçek yaşam kullanımına yüksek düzeyde uygundur. Bu haftalık konu alanı öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerine soru

sormalarını gerektirdiğinden derslere katılımı ve dolayısıyla da sınıf içi etkileşimi artırmakta ve iletişimsel görevlerin yerine getirilmesine olanak sağlayabilmektedir.

❖ Yemek ve İçecek (Essen und Trinken)

Yeme-içme teması, günlük yaşamla en yüksek düzeyde bağlantı kuran konulardan biridir. Günlük yaşamın bir parçası olan restoran, market, alışveriş merkezi, kafe ya da ev içi iletişimde sık kullanılan ifadeleri içeren bu konu alanı, öğrencilerin işlevsel iletişim örnekleri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür etkileşimli bağlamlar diyalog kurmayı gerektirdiğinden iletişimsel yöntemin temel ilkeleriyle uyumludur.

❖ Alışveriş ve Fiyatlar (Einkaufen)

Alışveriş ve fiyat bildirme, iletişimsel yöntem açısından son derece uygun bir içeriktir. Öğrencilerin gerçek yaşam görevlerini taklit eden alışveriş diyalogları kurması, anlamlı etkileşimi artırmaktadır. Bu konu, dil bilgisi odaklı kalmadan işlevsel kullanımın merkeze alınabildiği başlıca alanlardan biridir ve öğrenci katılımını doğal biçimde yükseltmektedir.

❖ Şehirde Yön Bulma ve Yerler (In der Stadt)

Yön sorma ve tarif etme becerileri, günlük hayatta karşılığı olan iletişimsel görevlerdir. Öğrencilerin harita üzerinde çalışma, yol tarifi verme veya alma gibi etkinliklere katılması anlamlı etkileşimi artırmaktadır. İçeriğin temel amacı iletişimsel işlevdir; bu nedenle dil bilgisi öğretimi arka planda kalmakta, pratik kullanım ön planda yer almaktadır.

❖ Vücut Bölümleri ve Sağlık (Körper)

Sağlık ve beden teması, özellikle basit sağlık durumlarının ifade edilmesi açısından gerçek yaşam bağlantısına sahiptir. Ancak sunuluş biçimine bağlı olarak içerik, kelime öğretimine dayalı bir yapıya kayma ihtimalini taşımaktadır. Buna rağmen derslerde şikâyet bildirme, ağrı tarif etme gibi görevler işlendiğinde öğrenciler arasında anlamlı etkileşimler ve iletişimsel süreçler güçlü biçimde desteklenmektedir.

❖ Günlük Rutinler ve Zaman İfadeleri

Günlük rutinlerin anlatılması, dilin bireyin yaşam pratiklerine doğrudan bağlandığı konulardan biridir. Öğrencilerin kendi rutinlerini ifade etmesi ve başkalarının rutinlerini öğrenmesi etkileşimi artırmakta, öğrenci merkezli bir öğrenme sürecini desteklemektedir. Zaman ifadelerinin doğal

kullanım içinde öğretilmesi, iletişimsel yaklaşım adına uygun bir uygulama olarak görülebilmektedir.

❖ Davetler ve Sosyal Etkinlikler

Davet oluşturma, kabul etme veya reddetme gibi iletişimsel eylemler, gerçek yaşamla oldukça bağlantılıdır. Bu konu, öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. İçerik, iletişimsel yöntemin gerektirdiği işlevsel dil kullanımını ön planda tuttuğu için iletişimsel yeterliliği güçlendirmeye yöneliktir.

Seçmeli Almanca II: “Haftalık Konular”

“Haftalık Konular ve Hazırlıklar”
 “Ayrılabilen ve ayrılamayan fiiller, Datif hali kullanımı”
 “Kişi zamirleri ve temel yardımcı fiiller konuları tekrar edilebilir.”
 “Ev eşyaları, evin bölümleri, ev tipleri, ev ilanları”
 “Günlük hayatta kullanılan mobilyalar, Präposition'lar”
 ““und”, “oder”, “aber”, bağlaçlar, meslekler”
 “Meslekler, çalışma ortamları, üniversite eğitimi”
 “Geçmiş zaman - Perfekt kuralları”
 “Moda ve kıyafetler, alışveriş mağazaları”
 “Ayrılabilen fiillerin Perfekt hali, Datif kullanımı”
 “Vücudun bölümleri, rahatsızlıklar, hastalıklar, ilaçlar”
 ““Sollen”, “müssen”, “nicht dürfen”, “dürfen” modal verbleri”
 ““Wer”, “wen”, “wem”, “wessen” zamirleri”
 (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025).

Seçmeli Almanca II dersi haftalık konu içeriklerinin iletişimsel yöntem çerçevesinde değerlendirilmesi:

❖ Ayrılabilen ve Ayrılamayan Fiiller, Datif Hali Kullanımı

Bu içerik, temel dilbilgisi yapılarını ele aldığı için başlangıçta yapısal yönü ağır basan bir temaya sahiptir; ancak bu yapıların günlük kullanımda yüksek işlevselliğe sahip olması iletişimsel yaklaşımla uyumluluğu artırmaktadır. Öğrenciler, bu fiilleri gerçek yaşam bağlamlarında kullanabildiklerinde anlamlı etkileşim fırsatları doğmaktadır. Dolayısıyla

içerik, tek başına dilbilgisine indirgenmediği sürece iletişimsel yeterliliği desteklemektedir.

❖ Kişi Zamirleri ve Temel Yardımcı Fiiller Konuları Tekrar Edilebilir

Kişi zamirleri ve yardımcı fiiller, iletişimsel üretimin temel bileşenleri olduğundan, bu konuların tekrarı öğrencinin akıcılığını ve iletişim becerisini güçlendirebilmektedir. Tekrara dayalı bu içerik alanı, yapıların otomatikleşmesini sağlayarak öğrenci katılımını ve işlevsel dil kullanımını destekleyebilmektedir.

❖ Ev Eşyaları, Evin Bölümleri, Ev Tipleri, Ev İlanları

Bu tema, günlük yaşamla doğrudan ilişkili olduğu için iletişimsel yaklaşım açısından oldukça uygun bir başlıktır. Öğrencilerin ev ortamı ve yaşam koşullarıyla ilgili ifadeleri kullanabilmesi, gerçek yaşamla bağlantılı kullanım ilkesine hizmet etmektedir. Ev ilanlarının ele alınması, problem çözme ve bilgi aktarma gibi etkileşimsel görevler için doğal bir ortam oluşturmaktadır.

❖ Günlük Hayatta Kullanılan Mobilyalar, Präposition'lar

Mobilyalar ve yer-yön bildiren edatlar, öğrencinin somut nesneler ve mekânsal ilişkiler üzerinden iletişim kurmasına olanak tanımaktadır. Bu içerik, öğrenci merkezli görevler için uygundur ve özellikle yer tarifine dayalı etkileşimlerde dilin işlevselliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle iletişimsel yöntemle uyum göstermektedir.

❖ “und”, “oder”, “aber” bağlaçları, meslekler

Bağlaçların kullanımı, öğrencinin daha uzun ve anlamlı cümleler kurmasını mümkün kılmakta, iletişimsel akıcılığı artırmaktadır. Meslek teması ise tanışma, kendini tanıtma ve sosyal etkileşim bağlamlarında kullanılabilir olduğundan, öğrenme sürecini gerçek yaşamla ilişkilendirerek iletişimsel yeterliliği desteklemektedir.

❖ Meslekler, Çalışma Ortamları, Üniversite Eğitimi

Bu içerik, öğrencilerin kişisel yaşam öyküleri, eğitim geçmişleri ve kariyer planları hakkında iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Konu başlığı hem anlamlı etkileşimi hem de öğrenci merkezli tartışmaları teşvik etmektedir. İçeriğin turizm öğrencilerinin mesleki bağlamla ilişki kurmasına da imkân

tanınması işlevsel öğrenmeyi artırmaktadır. Ayrıca konu, öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerinde ihtiyaç duyacakları sözlü ifade ve karşılıklı iletişim becerilerini gerçek yaşam senaryoları üzerinden geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

❖ Geçmiş Zaman – Perfekt Kuralları

Geçmiş (“Perfekt”) zamanının öğretilmesi başlangıçta dilbilgisi ağırlıklı görünse de öğrencilerin geçmiş yaşantılarını ve deneyimlerini aktarmasına imkân tanıdığı için iletişimsel bağlama uygun görülebilmektedir. Bu yapı, kişisel yaşantıların paylaşılması yoluyla hem etkileşimi hem de öğrenci katılımını artırabilmektedir.

❖ Moda ve Kıyafetler, Alışveriş Mağazaları

Moda ve alışveriş temaları, günlük yaşamla yüksek düzeyde bağlantılı olduğundan iletişimsel öğrenmeyi güçlü biçimde desteklemektedir. Öğrencilerin kıyafetleri tarif etmesi, fiyat bilgisi sorması veya tercihlerden söz etmesi gerçek iletişim görevlerine karşılık gelmektedir. Bu yönüyle içerik, işlevsel dil kullanımını doğrudan teşvik etmektedir.

❖ Ayrılabilen Fiillerin “Perfekt” Hali, Datif Kullanımı

Bu içerik yine yapısal bir dilbilgisi yönü taşımaktadır; ancak önceki temalarla ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin geçmiş olayları anlatma ve nesnelerle ilişkileri ifade etme kabiliyetlerini geliştirmektedir. Bu durum, dilbilgisi öğreniminin iletişimsel görevlerle bütünleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ilgili bu konu içerikleri, öğrencilere gündelik yaşam deneyimlerini zaman uyumu içinde aktarabilme ve aynı zamanda da bağlama uygun ifadeler üretme olanağı sağlayarak iletişimsel yeterliği destekleyebilmektedir.

❖ Vücudun Bölümleri, Rahatsızlıklar, Hastalıklar, İlaçlar

Bu tema, sağlık iletişimi gibi gerçek yaşamda kritik öneme sahip bir bağlama karşılık gelmektedir. Öğrencinin rahatsızlık belirtmesi, yardım istemesi veya sağlıkla ilgili bilgi vermesi iletişimsel yöntemin “gerçek yaşam bağlantısı” ilkesini güçlü biçimde karşılamaktadır. Ayrıca bu tema, kişiler arası rol canlandırma ve karşılıklı konuşma gibi öğrenci katılımını arttırabilecek etkinliklere ve uygulamalara oldukça elverişlidir.

❖ “Sollen”, “Müssen”, “Nicht Dürfen”, “Dürfen” Modal Verbleri

Modal fiiller, günlük yaşamda zorunluluk, izin, yasak ve gereklilik bildirmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle konu, dilin işlevsel yönünü desteklemekte ve gerçek iletişim durumlarının simülasyonuna olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin öneride bulunma, kural ifade etme veya tavsiyede bulunma gibi becerileri geliştirmesi iletişimsel yaklaşım açısından önem taşımaktadır.

❖ “Wer”, “Wen”, “Wem”, “Wessen” Zamirleri

Soru zamirlerinin öğretimi, etkileşim temelli iletişimin temelini oluşturmaktadır. Bu içerik sayesinde öğrenciler bilgi sorma, bilgi talep etme, soru yöneltme ve iletişimi başlatma becerilerini geliştirmektedir. Böylece öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşmakta ve öğrenciler arasında iletişimsel yeterlilik desteklenebilmektedir.

Seçmeli Almanca III: “Haftalık Konular”

“Haftalık Konular ve Hazırlıklar”

“Turizm Sektöründe Karşılama ve Tanışma (Herzlich willkommen!)”

“Restoran ve Kafede İçecek Servisi (Was trinken Sie?)”

“Satış ve Pazarlama Diyalogları (Zahlen Sie bar?)”

“Misafirlerle Sohbet ve İlişki Kurma (Small Talk)”

“Konaklama Tesisi Tanıtımı (Gibt es einen Pool?)”

“Randevu ve Rezervasyon Yönetimi (Warten Sie schon lange?)”

“Resepsiyon İşlemleri ve Check-in/Check-out (Angenehmen Aufenthalt!)”

“Şehir Rehberliği ve Turistik Bilgilendirme (Quer durch Berlin!)”

“Yemek Kültürü ve Kahvaltı Servisi (Fisch zum Frühstück?)”

“Restoran Servisi ve Müşteri Memnuniyeti (Was darf ich Ihnen bringen?)”

“Tatil Deneyimleri ve Müşteri Geri Bildirimleri (Wie war der Urlaub?)”

“Hava Durumu Bilgilendirme ve Kıyafet Önerileri (Sie brauchen Regensachen!)”

“Sağlık Turizmi ve Wellness Hizmetleri (Bleiben Sie gesund!)”

“Havalimanı Hizmetleri ve Transfer İşlemleri (Guten Flug!)” (Ubys.nevsehir.edu.tr, 2025).

Seçmeli Almanca III dersi haftalık konu içeriklerinin iletişimsel yöntem çerçevesinde değerlendirilmesi:

❖ Turizm Sektöründe Karşılama ve Tanışma (Herzlich willkommen!)

Bu içerik, turizm sektöründe günlük karşılaşma senaryolarını doğrudan yansıttığı için iletişimsel yaklaşım açısından yüksek düzeyde işlevsellik sunmaktadır. Öğrencilerin misafir karşılama, kendini tanıtmaya ve temel iletişim kurma becerilerini gerçek bağlamlarda kullanmasına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle turizm sektörüne yönelik içerik, bireylerarası anlamlı etkileşimi ve öğrencilerin derse aktif katılımını güçlü biçimde desteklemektedir.

❖ Restoran ve Kafede İçecek Servisi (Was trinken Sie?)

Kafe ve restoran ortamlarında gerçekleşen sipariş alma ve içecek servisi, gerçek yaşam kullanımına dayalı iletişimsel görevlerin temel örneklerindendir. Öğrencilerin rol üstlenerek sipariş alma, öneride bulunma ve ihtiyaçları karşılama gibi etkileşimsel süreçlere katılması beklenmektedir. İçerik, dil bilgisi aktarımından ziyade durum temelli iletişim pratiğini merkeze almaktadır.

❖ Satış ve Pazarlama Diyalogları (Zahlen Sie bar?)

Satış süreçleri, ödeme yöntemleri ve müşteri ile kısa diyaloglar turizm işletmeciliği bağlamında sık karşılaşılan iletişimsel durumlardır. Konu, öğrencilerin anlamlı iletişim kurmalarına, bilgi isteme–bilgi verme süreçlerine aktif biçimde katılmalarına imkân tanımaktadır. Bu nedenle içerik doğrudan iletişimsel yeterlilikle ilişkilidir.

❖ Misafirlerle Sohbet ve İlişki Kurma (Small Talk)

Kısa sohbet (“Small Talk”) odağındaki bu içerik, etkileşim temelli iletişimin en doğal biçimlerini içermektedir. Öğrenciler bulundukları ortamda sohbet başlatma, sohbeti sürdürme, farklı bağlamlarda diyaloglar oluşturma ve sosyal bağ kurma gibi beceriler kazanmaktadırlar; bu durum öğrenci merkezli öğrenmeyi de desteklemektedir. Konu, iletişimsel yöntemin “anlamlı etkileşim” ölçütünü güçlü biçimde karşılamaktadır.

❖ Konaklama Tesis Tanıtımı (Gibt es einen Pool?)

Tesisin olanaklarının tanıtılması konu içeriği, bireylerin meslek hayatlarında ve görev alınan ortamlarda karşılaşılabilecek olası misafir

sorularına açıklayıcı yanıt verme ve misafirleri yönlendirme gibi işlevsel iletişim becerileri gerektirmektedir. Bu içerik, öğrencilerin misafirlerle etkileşimde bulunarak bilgi aktarımı yoluyla iletişim kurmalarını sağlamakta, bu doğrultuda da gerçek yaşam süreçlerinde dayalı bir öğrenme süreci sunmaktadır.

❖ Randevu ve Rezervasyon Yönetimi (Warten Sie schon lange?)

Rezervasyon, tarih-saat belirtme ve randevu teyidi gibi işlemsel görevler, turizm sektörünün temel uygulama alanları arasındadır. İçerik, öğrencinin işlevsel diyalog kurmasını gerektirdiği için işlemsel yaklaşımın tüm ölçütleriyle uyum göstermektedir. Dilbilgisi yapıları, işlemsel amaç doğrultusunda işlevsel bir biçimde kullanılmaktadır.

❖ Resepsiyon İşlemleri ve Check-in / Check-out (Angenehmen Aufenthalt!)

Resepsiyon işlemleri, öğrencilerin hem prosedürel hem de sosyal iletişim kurmasını zorunlu kılmaktadır. Bu içerik, öğrencilere yönelik uygulamalı içerikler sunarak etkileşim temelli görevlerin gerçekleştirilmesine olanak tanımakta; öğrencilere bilgi alma-verme, açıklama yapma ve misafirle profesyonel ilişki geliştirme becerileri kazandırmaktadır. Dolayısıyla da bu konu içeriği işlemsel yöntemin güçlü bir örneği niteliğindedir.

❖ Şehir Rehberliği ve Turistik Bilgilendirme (Quer durch Berlin!)

Turistik yerlerin tanıtımı ve şehir içinde yönlendirme, öğrencilerin açıklayıcı, betimleyici ve yönlendirici söylemleri kullanmasını gerektirdiğinden işlemsel açıdan oldukça işlevseldir. Bu konu içeriği, yüksek düzeyde öğrenci katılımı ve anlamlı etkileşim fırsatı sunmaktadır. Gerçek yaşam kullanımının belirgin olduğu içeriklerden biridir.

❖ Yemek Kültürü ve Kahvaltı Servisi (Fisch zum Frühstück?)

Yemek kültürü teması, kültürlerarası iletişim ve gastronomi odaklı diyalogların kurulmasına olanak tanımaktadır. Öğrencilerin yiyecek-içecek tanımlamaları yapması, servis süreçlerinde iletişim kurması ve kültürel farklılıkları ifade etmesi beklenmektedir. Bu içerik hem dilsel hem kültürel düzeyde işlemsel öğrenmeyi desteklemektedir.

❖ Restoran Servisi ve Müşteri Memnuniyeti (Was darf ich Ihnen bringen?)

Restoran servisinde müşteri ihtiyaçlarını karşılama, öneri sunma ve sorun çözme gibi durumlar iletişimsel yaklaşımın merkezinde yer almaktadır. Bu tema, öğrencilerin rol canlandırma ve etkileşim temelli görevler aracılığıyla dili aktif biçimde kullanmasını sağlamaktadır. İçeriğin iletişimsel yeterlilikle uyumu oldukça yüksektir.

❖ Tatil Deneyimleri ve Müşteri Geri Bildirimleri (Wie war der Urlaub?)

Tatil deneyimlerini anlatma ve geri bildirim alma–değerlendirme süreçleri öğrencilerin hem geçmiş zaman kullanımını hem de açıklayıcı–yorumlayıcı ifadeleri işlevsel biçimde kullanmasını gerektirmektedir. Bu içerik, anlamlı etkileşim fırsatı sunmakta ve öğrenci merkezli anlatım etkinliklerine zemin oluşturmaktadır.

❖ Hava Durumu Bilgilendirme ve Kıyafet Önerileri (Sie brauchen Regensachen!)

Hava durumuna yönelik açıklamalar ve uygun kıyafet önerileri gerçek yaşam iletişiminin rutin bir parçasıdır. Öğrenciler bu tema üzerinden bilgi aktarma, tavsiye verme, fikir danışma ve bireysel tecrübeleri paylaşma gibi iletişimsel işlevleri kullanmaktadırlar. Bu içerik, dilbilgisinden ziyade işlevsel iletişime dayanmaktadır.

❖ Sağlık Turizmi ve Wellness Hizmetleri (Bleiben Sie gesund!)

Bu tema, sağlık alanında hizmet sunan turizm kuruluşlarında gerçekleşen iletişim durumlarını konu edinmektedir. Öğrenciler, sağlık hizmetlerini tanıtmaya, öneride bulunma ve misafir ihtiyaçlarını karşılama gibi işlevsel iletişim görevlerine katılmaktadırlar. İçerik, hem kültürel hem sektör odaklı iletişimsel yeterliliği geliştirebilmektedir.

❖ Havalimanı Hizmetleri ve Transfer İşlemleri

Havalimanı ve transfer hizmetleri, turizm sektörünün en yoğun iletişimsel etkileşim gerektiren alanlarından biridir. Yolcu karşılama, yönlendirme, bilgi verme ve problem çözme gibi işlevler öğrencilerin gerçek yaşam temelli iletişim becerilerini doğrudan geliştirmektedir. Bu nedenle içerik iletişimsel yöntemin tüm ölçütleriyle uyumlu bir yapı sergilemektedir.

Seçmeli Almanca IV: “Haftalık Konular”

“Haftalık Konular ve Hazırlıklar”

“Meslekler, iş dünyası Bilgi edinme”

“Güvensizlik belirtme Yol tarifi alma/verme”
 “Fikir söyleme Gazete metni anlama ohne+
 Akkusativ”
 “mit+Dativ, werden fiili Öğrenme güçlükleri
 hakkında konuşma Tavsiye alma ve verme İş hayatı
 hakkında raporları anlama”
 “İş hayatı hakkında konuşma Radio röportajı anlama
 Kısa sunum anlama ve yapma”
 “Sevinç, umut hayal kırıklığı ifade etme Hayran
 yorumları anlama yazma Sonuç belirtme Öneride
 bulunma”
 “Şikayetçi olma Özür dileme Ricada bulunma”
 “Randevulaşma Gezi hakkında rapor anlama Zor
 metinler anlama Meşhur bir yer tanıtmak”
 “Tecrübe metinleri anlama Geçmiş hakkında
 konuşma Evcil hayvanlar hakkında konuşma”
 “Verilen bilgiye tepki verme Hikaye yazma taşınma”
 “Müzik tarzları hakkında konuşma Konser bileti alma
 Sanatçı tanıtmak”
 “Gazete ilanı anlama İnsanlar hakkında detaylı bilgi
 verme Tablolar hakkında bilgi alma Tablo tasvir
 etme”
 “İstekler hakkında konuşma İstekte bulunma Tavsiye
 verme” (Uyys.nevsehir.edu.tr, 2025).

Seçmeli Almanca IV dersi haftalık konu içeriklerinin iletişimsel yöntem çerçevesinde değerlendirilmesi:

❖ Meslekler, İş dünyası – Bilgi edinme

Bu konu, öğrencilerin iş yaşamına ilişkin sorular sorma, mesleki bilgileri öğrenme ve karşı tarafın mesleğini anlama gibi iletişimsel işlevleri kullanmalarını gerektirmektedir. İçerik gerçek yaşamla doğrudan bağlantı kurmakta ve öğrenci katılımını artıracak diyalog odaklı etkinliklere elverişli bir yapı sunmaktadır. Bu konu bağlamında dilbilgisi aktarımının arka planda kaldığı, iletişimsel yeterliliğin ön planda tutulduğu anlaşılmaktadır.

❖ Güvensizlik Belirtme – Yol Tarifi Alma/Verme

Güvensizlik ifade eden dilsel kalıplar ile yol tarifi gibi günlük yaşamda sık rastlanan iletişimsel görevler bu içerikte bir araya gelmektedir. Öğrenciler özellikle yönlendirme, açıklama yapma ve soru sorma gibi etkileşim

temelli süreçlere aktif biçimde katılmaktadırlar. Nitekim konu içeriği, dilin işlevsel kullanımına güçlü bir biçimde vurgu yapmaktadır.

❖ Fikir Söyleme – Gazete Metni Anlama – Ohne + Akkusativ

Fikir belirtme etkinlikleri anlam müzakeresine dayandığı için iletişimsel yöntemin temel ölçütlerini desteklemektedir. Gazete metni çözümlemeleri, öğrencilerin otantik materyallerle etkileşim kurmasını sağlamakta; bu bağlamda gerçek yaşamla bağlantı güçlenmektedir.

Dilbilgisi yapısı (ohne + Akkusativ) ise iletişimsel amaç içinde işlevsel olarak kullanılabilir.

❖ Mit + Dativ, Werden Fiili – Öğrenme Güçlükleri Hakkında Konuşma – Tavsiye Alma/Verme – İş Hayatı Hakkında Raporları Anlama

Bu kapsamlı içerik, hem dilbilgisi yapılarını hem de işlevsel iletişim görevlerini bir arada içermektedir. Öğrenciler öğrenme güçlüklerini ifade ederken açıklama yapma; tavsiye alma-verme sürecinde ise etkileşim kurma becerilerini kullanmaktadırlar. İş hayatı raporlarını anlama etkinlikleri otantik mesleki metinlerle temas kurulmasını sağlamaktadır. Bu konu içerikleri, hem öğrenci merkezli hem de bireyler arasında etkileşim temelli bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir.

❖ İş Hayatı Hakkında Konuşma – Radyo Röportajı Anlama – Kısa Sunum Anlama Ve Yapma

Bu konu başlıkları, üretim ve anlama becerilerinin birlikte kullanılmasını gerektirmektedir. Radyo röportajları öğrenciyi doğal konuşma hızına ve otantik ses kayıtlarına maruz bırakmakta; bu durum gerçek yaşamla bağlantıyı güçlendirmektedir. Sunum yapma etkinliği ise öğrenci katılımını üst düzeye çıkaran görev odaklı bir uygulama niteliğindedir.

❖ Sevinç, Umut, Hayal Kırıklığı İfade Etme – Hayran Yorumları Anlama/Yazma – Sonuç Belirtme – Öneride Bulunma

Duyguların ifade edilmesi, iletişimsel yöntem açısından önemli işlevsel kullanımlar arasındadır. Öğrenciler farklı duygusal durumları aktararak iletişimsel becerilerini geliştirmekte; hayran yorumları gibi otantik metinler anlama sürecini desteklemektedirler. Sonuç belirtme ve öneride bulunma yapıları da söylem becerilerinin işlevsel kullanımını gerektirmektedirler.

❖ Şikâyetçi Olma – Özür Dileme – Ricada Bulunma

Şikâyet, özür ve ricada bulunma gibi işlevler turizm alanında sıklıkla karşılaşılan iletişimsel durumları yansıtmaktadır. Bu içerik öğrencilerin hem nezaket stratejilerini hem de sosyal iletişim kurallarını öğrenmesini sağlamaktadır. Böylelikle bu konularla ele alınan ders, anlamlı etkileşim gerektiren durum temelli diyaloglara uygun bir yapı sunmaktadır.

❖ Randevulaşma – Gezi Hakkında Rapor Anlama – Zor Metinler Anlama – Meşhur Bir Yer Tanıtma

Randevu alma–verme gerçek yaşam bağlamında sık kullanılan bir iletişim biçimi olduğundan iletişimsel yöntemle uyumludur. Gezi raporları ve zor metinler konu alanında ele alınabilecek içerikler öğrencilerin okuma–anlama becerilerini otantik içeriklerle ilişkilendirmektedir.

Meşhur bir yeri tanıtma etkinliği, öğrenci merkezli üretim sürecini desteklemekte ve konuşma becerisini geliştirebilmektedir. Bu doğrultuda da konu içeriklerinin öğrencilere iletişim kurma becerisi kazandırmaktan uzaklaşmadığı görülmektedir.

❖ Tecrübe Metinleri Anlama – Geçmiş Hakkında Konuşma – Evcil Hayvanlar Hakkında Konuşma

Geçmiş zaman kullanımına dayalı kişisel deneyim anlatıları, iletişimsel görevlerin temel örnekleri arasında yer almaktadır. Evcil hayvanlar gibi günlük yaşamla ilişkili konular öğrencilerin iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bu konu içerikleri genel olarak öğrenci katılımını ve etkileşimi güçlendirmektedir. Bu konu ve içerik alanında ele alınan dilbilgisi yapıları iletişimsel amaçlarla birlikte kullanılmaktadır.

❖ Verilen Bilgiye Tepki Verme – Hikâye Yazma – Taşınma

Bilgiye tepki verme etkinlikleri, karşılıklı etkileşimi zorunlu kıldığı için iletişimsel yöntemde kendine yer bulmaktadır. Hikâye yazma ise öğrencinin dili üretim odaklı ve yaratıcı biçimde kullanmasını sağlamaktadır. Taşınma konusu, gerçek yaşam senaryoları ile ilişkili olduğundan iletişimsel kullanım potansiyeli taşımaktadır.

❖ Müzik Tarzları Hakkında Konuşma – Konser Bileti Alma – Sanatçı Tanıtma

Bu içerikler kültürel yönü güçlü temalara dayanmaktadır. Konser bileti alma etkinliği otantik bir iletişimsel durumu yansıtmaktadır. Müzik tarzları

ve sanatçı tanıtma gibi konular öğrenci merkezli sunumlara ve etkileşimli tartışmalara zemin oluşturmaktadır. Bu tür içerikler, dilin kültürel bağlam içinde işlevsel kullanımını desteklemektedirler. Aynı zamanda bu temalar, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına dayalı olarak dil üretmelerine olanak tanıdığı için motivasyonu artırmakta ve öğrenme sürecine aktif katılımı güçlendirebilmektedir.

❖ Gazete İlanı Anlama – İnsanlar Hakkında Detaylı Bilgi Verme – Tablolar Hakkında Bilgi Alma – Tablo Tasvir Etme

Gazete ilanları otantik dil kullanımının önemli materyalleridir ve gerçek yaşamla bağlantıyı doğrudan kurmaktadır. İnsanları ya da tabloları betimleme etkinlikleri öğrencilerin açıklayıcı dil kullanımına yönelmesini sağlamaktadır. Bu içerik, etkileşim temelli üretim becerilerini ön plana çıkardığı için iletişimsel yöntemin ölçütleriyle uyumludur.

❖ İstekler Hakkında Konuşma – İstekte Bulunma – Tavsiye Verme

İstek ve tavsiye gibi işlevsel yapılar günlük iletişimin temel bileşenlerindendir. Öğrencilerin karşılıklı konuşma, önerme ve yanıt verme süreçlerine katılması, anlamlı etkileşimi doğrudan desteklemektedir. İçerik, dilbilgisi merkezli bir yapıdan ziyade işlevsel iletişim becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Turizm İşletmeciliği Bölümü'nde ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde sunulan Seçmeli Almanca I, II, III ve IV derslerinin haftalık konu içerikleri, iletişimsel yabancı dil öğretiminin temel ölçütleri olan gerçek yaşamla bağlantılı kullanım, anlamlı etkileşim ve öğrenci katılımı boyutlarında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, söz konusu derslerde genel olarak iletişimsel yaklaşımın gerektirdiği işlevsel dil kullanımının desteklendiğini, özellikle turizm alanındaki mesleki iletişim gereksinimlerine yönelik içeriklerin güçlü biçimde ön plana çıktığını göstermektedir.

Seçmeli Almanca I dersinde yer alan temel günlük iletişim konuları, öğrencilerin Almancayı gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarına imkân tanımaktadır. Selamlaşma, tanışma, aile tanıtımı, boş zaman etkinlikleri, alışveriş, şehirde yön bulma, sağlık ve sosyal etkinlikler gibi konular, hem etkileşim gerektiren iletişimsel görevler barındırmakta hem de öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini desteklemektedir. İçeriklerin dil

bilgisi öğretimine indirgenmeden işlevsel kullanım üzerinden yapılandırılması, iletişimsel yeterliliğin temellerinin atılmasını sağlamaktadır.

Seçmeli Almanca II kapsamında ise dil bilgisel yapıların (Akkusativ, Dativ, ayrılabilen fiiller, bağlaçlar, modal fiiller vb.) daha yoğun biçimde ele alındığı görülmektedir; ancak bu yapıların çoğunlukla günlük yaşamla veya mesleki bağlamla ilişkilendirilerek sunulması, iletişimsel yöntemin gerektirdiği anlamlı kullanım ilkesini korumaktadır. Konular; ev düzeni, mobilyalar, meslekler, sağlık sorunları, geçmiş zaman anlatıları ve kıyafet alışverişi gibi işlevsel alanlara dayandığından, öğrencilerin dili sosyal ilişkiler içinde kullanma becerisi gelişmektedir. Dil bilgisi yapıları, iletişimsel bağlamdan bağımsız biçimde ele alınmamış; aksine konuşma, anlama ve etkileşim odaklı görevlerle bütünleştirilmiştir.

Seçmeli Almanca III derslerinde içerik, turizm sektörüne özgü karşılaşmaların, görevlerin ve hizmet süreçlerinin merkezde olduğu daha mesleki bir yapıya dönüşmektedir. Karşılama, sipariş alma, ödeme, misafir ilişkileri, tesis tanıtımı, rezervasyon işlemleri, rehberlik, müşteri geri bildirimleri ve hava durumu bilgilendirme gibi konular, doğrudan turizm sektöründe kullanılan iletişimsel dil işlevlerini hedeflemektedir. Bu içeriklerin tamamı gerçek yaşam durumlarını temel aldığı için etkileşim temelli öğrenme süreçleri güçlü biçimde desteklenmektedir. Mesleki bağlamın ön planda olması, öğrencilerin sektörde karşılaşacakları iletişimsel gereksinimlere hazırlıklı biçimde ilerlemelerine katkı sağlamaktadır.

Seçmeli Almanca IV derslerinde ise dilin hem mesleki hem de bilişsel açıdan daha karmaşık görevlerde kullanılmasını gerektiren ileri düzey temalar ele alınmaktadır. Meslekler ve iş dünyasına dair bilgi edinme, duyguları ifade etme, tavsiye verme, şikâyet ve özür süreçleri, randevulaşma, gezi raporları, deneyim anlatıları, hikâye yazma, sanatçı tanıtma, ilan ve tablo betimleme gibi içerikler; öğrencilerin dili farklı ifadeler, niyetler ve sosyal amaçlar için işlevsel şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu düzeyde sunulan etkinlikler, iletişimsel yöntemin üretim odaklı ve öğrenci merkezli doğasını daha da belirgin hale getirmektedir. Özellikle otantik materyaller (gazete ilanları, röportajlar, gezi raporları, radyo kayıtları) aracılığıyla öğrencilerin dil ile temasının doğal ve bütüncül biçimde sağlandığı görülmektedir.

Genel olarak, dört ders seviyesinde de içeriklerin yalnızca dil bilgisi aktarımına indirgenen bir yapıda olmadığı, aksine dilin işlevsel kullanımına sistematik biçimde yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Derslerde yer alan konular sürekli olarak günlük yaşam, mesleki gereksinimler ve sosyal etkileşim bağlamlarıyla ilişkilendirildiği için iletişimsel yeterlilik gelişimine uygun bir öğrenme ortamı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin iletişimsel bağlamlarda aktif rol üstlenmelerine, hedef dilde etkileşim kurmalarına ve dili sosyal bir araç olarak kullanmalarına olanak sağlayan temalar ağırlıktadır. Özellikle turizm alanının ihtiyaçlarına yönelik özgül içeriklerin belirgin biçimde güçlendiği Seçmeli Almanca III ve IV derslerinde, mesleki iletişim yeterliğini destekleyen bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Sonuç itibarıyla, seçmeli Almanca derslerinin tüm düzeylerde iletişimsel yabancı dil öğretiminin temel ilkeleriyle uyumlu biçimde yapılandırıldığı; dilin hem günlük yaşam hem de turizm sektörü bağlamlarında işlevsel bir araç olarak kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde ele alındığı anlaşılmaktadır. İçeriklerin bütüncül yapısı, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini desteklemekte ve turizm alanında çalışacak bireylerin ihtiyaç duyacağı iletişimsel becerilerin gelişimine önemli katkı sunmaktadır.

Kaynaklar

Kitap

- Harssell, J. V. (1994). *Tourism, an Exploration*. Prentice Hall. International.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Engin Yayın Evi, Ankara.
- Jayapalan, N. (2001). *An Introduction to Tourism*. Atlantic Publishers and Ditributers. New Delhi.
- Leiper, N. (2004). *The Framework of Tourism Towards a Definition of Tourism, Tourist and the Tourist Industry*. Ed: Stephan Williams, Tourism Critical Concepts in the social Sciences, Routledge, London.
- Mathieson. A. ve Wall, G. (1992). *Tourism, Economic, Physical and Social Impacts, Longman Specific and Technical*. Longman Singapore Publisher Ltd., London.
- Maviş, F., Ahipaşaoglu, H. S. ve Kozak, N. (2002). *Genel Turizm Bilgisi*. Ed. Meryem Akoğlan KOZAK. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Olalı, H. (1990). *Turizm politikası ve Planlaması*. İşletme Fakültesi, Yayın No: 228.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Dergi Makalesi

- Acar, K., Tan, E., ve Balcı, U. (2017). Turizm Odaklı Almanca Ders Kitaplarının Ülke Bilgisi Bağlamında Analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 651-672.
- Altürk, A., Yel, G., Arık Yüksel, T. ve Balcı U. (2016). Turizm Fakülte ve Yüksekokullarında Yabancı Dil Eğitimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*. 11/3, s. 139-150.
- Kara, O., Çömlekçi, İ. ve Kaya, V. (2012), “Turizm gelirlerinin çeşitli makro ekonomik göstergeler ile ilişkisi: Türkiye örneği (1992 – 2011)”, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 8, Sy. 1, ss. 75-100.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9) Summer, 297-318.
- Salim, M. A. B, Ibrahim, N. A. B. ve Hassan, H. (2012). “Language for tourism: A review of literature”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 66, pp. 136-143.
- Sönmez, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: “Refflets” ve “Tendances” Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-53. <https://doi.org/10.51460/baebd.833559>
- Yücel, E., ve Arkan, A. (2019). Turizm Personelinin Yabancı Dil Gereksinimleri: Antalya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 657-668. <https://doi.org/10.29029/busbed.492135>

Yayımlanmamış Tez

- Unur, K. (2002). *Türkiye'nin Ekonomik Etkilerini Ölçmede Kullanılan Yöntemler ve Türkiye'nin Aktif Dış Turizm Gelirlerinin Ölçümü İçin Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı. İzmir.

İnternet Kaynakları

- Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Turizm İşletmeciliği Bölümü ALMANCA I. Haftalık Konular ve Hazırlıklar. Erişim Tarihi: 01.10.2025. Erişim Adresi: <https://ubsy.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=OmC1xEnmGQ8omoRZoZl4g!xGGx!!>

xGGx!&curriculumId=MAvs7c1BXyivuzqYHHmsig!xGGx!!xGGx!&apid=TDyf84rrzsbpTgs9qWbOqA!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fak%C3%BCItesi%20-

%20Turizm%20%C4%B0%C5%9Fletmecili%C4%9Fi%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20TUR%C4%B0ZM%20%C4%B0%C5%9ELETMEC%C4%B0L%C4%B0%C4%9E%C4%B0&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Turizm İşletmeciliği Bölümü ALMANCA II. Haftalık Konular ve Hazırlıklar. Erişim Tarihi: 01.10.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=QqqbmEptStQPmX2Li6jJNQ!xGGx!!xGGx!&curriculumId=MAvs7c1BXyivuzqYHHmsig!xGGx!!xGGx!&apid=TDyf84rrzsbpTgs9qWbOqA!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fak%C3%BCItesi%20->

%20Turizm%20%C4%B0%C5%9Fletmecili%C4%9Fi%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20TUR%C4%B0ZM%20%C4%B0%C5%9ELETMEC%C4%B0L%C4%B0%C4%9E%C4%B0&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Turizm İşletmeciliği Bölümü ALMANCA III. Haftalık Konular ve Hazırlıklar. Erişim Tarihi: 01.10.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=UxgUAuZCuShKJUy7MQ6!xBBx!Vg!xGGx!!xGGx!&curriculumId=MAvs7c1BXyivuzqYHHmsig!xGGx!!xGGx!&apid=TDyf84rrzsbpTgs9qWbOqA!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fak%C3%BCItesi%20->

%20Turizm%20%C4%B0%C5%9Fletmecili%C4%9Fi%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20TUR%C4%B0ZM%20%C4%B0%C5%9ELETMEC%C4%B0L%C4%B0%C4%9E%C4%B0&culture=tr-TR

Ubsy.nevsehir.edu.tr (2025). Turizm İşletmeciliği Bölümü ALMANCA IV. Haftalık Konular ve Hazırlıklar. Erişim Tarihi: 01.10.2025. Erişim Adresi: <https://ubys.nevsehir.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=PWSe86b1CjFjOmg61otW!xDDx!A!xGGx!!xGGx!&curriculumId=MAvs7c1BXyivuzqYHHmsig!xGGx!!xGGx!&apid=TDyf84rrzsbpTgs9qWbOqA!xGGx!!xGGx!&eqd=10602&progName=Turizm%20Fak%C3%BCItesi%20->

%20Turizm%20%C4%B0%C5%9Fletmecili%C4%9Fi%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20TUR%C4%B0ZM%20%C4%B0%C5%9ELETMEC%C4%B0L%C4%B0%C4%9E%C4%B0&culture=tr-TR

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE FRANSIZCANIN ÖĞRETİMİ: YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARI ODAĞINDA BETİMLEYİCİ BİR DEĞERLENDİRME

Ercan DEMİRCİ*

GİRİŞ

Fransızca, başta Avrupa olmak üzere Amerika, Asya ve Afrika gibi kıtalarda konuşulan ve dünya genelinde kültürel, diplomatik ve ekonomik açıdan günümüzde hala önemini koruyan bir dildir. Öyle ki Fransızca, bir taraftan Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların ya birinci ya da ikinci dili olarak diploması sahasındaki ağırlığını hissettirmekte diğer taraftan da küresel çapta 300 milyondan fazla konuşanıya her geçen gün daha fazla insan tarafından öğrenilmeye devam etmektedir (Organisation Internationale de la Francophonie, 2022). Öte yandan dilin uluslararası arenadaki etkinliği başta Afrika kıtası olmak üzere sürekli olarak genişlemekte ve Kanada ve Belçika gibi ülkelerde resmî dil statüsüne sahip olması ise yaygınlığını artırmaktadır. Buna ek olarak Fransızcanın öğrenimini teşvik eden önemli faktörlerden biri de sanat, edebiyat ve felsefe gibi sahalarda Fransız kültürünün öteden beri önemli bir rol oynaması, özellikle de dünyaca meşhur Fransız klasiklerinin neredeyse tüm dünya dillerine çevrilmesidir (Crystal, 2006). Bu durum, Fransızcanın konumunu ve taşıdığı önemi göz önünde bulundurarak dünya ülkelerinin yabancı dil öğretim politikalarını yeniden değerlendirmelerini zorunlu kılmaktadır.

Türklerin Fransızcayla ilişkisi Osmanlı-Fransa ilişkilerine uzanan çok köklü bir geçmişe sahiptir. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren Tanzimat Dönemi'yle birlikte modernleşme çabalarının bir sonucu olarak Batı'ya açılmak amacıyla Fransızca, Osmanlı Devleti'nde giderek önem kazanmaya başlamış ve diploması ve kültür alanında köprü dil görevi görmüştür (Berkes, 2002). Osmanlı Devleti sonrası Cumhuriyet'in ilanı ve modern Türkiye'nin kuruluşuyla birlikte Fransızca uzun bir süre Türk eğitim sisteminde yabancı dil olarak öğretilmeye devam etmiştir. Fakat II.

* Öğr. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Nevşehir, e.demirci@nevsehir.edu.tr, ORCID:orcid.org/0000-0002-6702-0247

Dünya Savaşı'yla birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nin dünya sahnesine çıkışı küresel düzeyde İngilizcenin etkinliğini artırmış ve bu durum Türkiye'de Fransızca öğretiminin gerilemesine neden olmuştur. İngilizcenin küreselleşen dünyada uluslararası iletişim dili olarak kabul görmesi ve ekonomik ilişkilerde giderek İngilizce konuşan ülkelerin artması Türkiye'de Fransızca öğretiminin kademeli gerilemesinin arkasındaki temel nedenler olarak sunulabilir (Bursalıoğlu, 1987). Türkiye'de üniversite çevresinde akademik amaçlı Fransızca öğretiminin 1930'lu yıllarda yapılan üniversite reformlarıyla birlikte kurumsal bir yapıya kavuştuğu görülmektedir (Ergin, 1977). İstanbul Üniversitesi başta olmak üzere Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi kamu üniversitelerinde öncelikle Fransız Dili ve Edebiyatı programları, daha sonra Fransızca Öğretmenliği programları ve değişen koşullarla birlikte Fransızca Mütercim-Tercümanlık programları açılmıştır. Değişen koşullar ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarla birlikte hem ilgili bölümlerin Fransızca hazırlık sınıflarının bir düzene bağlanması hem de üniversitelerde yabancı dil ihtiyacının giderilmesi için Yabancı Diller Yüksekokulları kurulmaya başlamıştır (Demirbilek, 2018).

ALAN YAZIN

Türkiye'de Fransızca Öğretiminin Tarihsel Arka Planı

Fransızca, Türklerin topraklarında öğretilmeye başlanan ilk Avrupa dili olarak kabul edilir (Kartal, 2017). Türkiye'nin Fransızcayla ilişkisinin arka planında Osmanlı İmparatorluğu'nun başta Fransa olmak üzere Batı'yla olan diplomatik ilişkileri yatmaktadır. Türkiye'de Fransızca öğretiminin tarihsel serüveni, Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme çabaları ve Batı ile artan ilişkileri bağlamında şekillenmiştir. Fransızca, 18. yüzyıldan başlayarak 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar Osmanlı İmparatorluğu ve ardından kurulan genç Türkiye Cumhuriyeti'nde önemli bir yabancı dil olma ayrıcalığını korumuştur. Özellikle o dönemde Fransızcanın küresel düzeyde uluslararası ilişkiler açısından diplomasi dili olarak kabul görmesi Osmanlı topraklarındaki önemini pekiştirmiştir (Aksoy, 2019). Bu durum, Fransızcanın sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, diplomatik ve siyasi arenada stratejik bir konum kazandığını göstermektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyıla kadar yabancı dil bilenlerin çoğunlukla gayrimüslimlerden oluşması ve bu kişilerin konsolosluk işlerinde görevlendirilmesi II. Mahmut'la birlikte değişir. II Mahmut, Tercüme Odası'nın kurulmasına öncülük ederek Türkler arasından yabancı

dil bilenlerin artırılması amacıyla yurt dışına öğrenci gönderir (Demiryürek, 2013). Bu ilk dönemde Fransızca öğretimi, genellikle belirli bir ihtiyaca yönelik, mesleki ve teknik ağırlıklı bir seyir izlemiştir. Tanzimat Dönemi (1839 sonrası) ile Batı tarzında modern okulların açılması ve müfredatlarına Fransızcanın dahil edilmesi, dilin eğitim sistemindeki yerini güçlendirmiştir. Fransızca, bu dönemde sadece bir dil olmaktan öte, Batılılaşma çabalarının ve yeni düşünce akımlarının anlaşılması için bir araç haline gelmiştir (Avcı; Kartal, 2022). Bu süreçte Fransız kültürü ve medeniyetinin etkisiyle Batılılaşma yoluna girildiği söylenebilir. Özellikle Galatasaray Lisesi gibi kurumlar, Fransız kültürünün Türkiye'deki köklerinin atılmasında kilit rol oynamış, "Fransız okullarının, Galatasaray Lisesi ile Türk aydın ve seçkinlerini şekillendirmede oynadığı önemli rol" vurgulanmıştır (Aksoy, 2019). Bu okullar aracılığıyla Batılı bilim, sanat ve edebiyat eserleri Türk düşünce hayatına girmiştir.

Ancak 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Fransızcanın Türkiye'deki eski görkemini yavaş yavaş yitirerek, yerini İngilizceye bırakmaya başladığı görülmüştür. Bu değişimde, I. Dünya Savaşı'nın ardından küresel ölçekte siyasi ve ekonomik güç dengelerinin değişmesi, Amerika Birleşik Devletleri'nin yükselişi ve özellikle bilim ve teknoloji alanında İngilizcenin dünya dili haline gelmesi etkili olmuştur (Avcı; Kartal, 2022). Bu durum, Türkiye'deki eğitim politikalarında da İngilizceye yönelik bir kaymayı beraberinde getirmiştir. Fransızca öğretiminin bu gerileme süreci, sadece dilin küresel konumuyla değil, aynı zamanda Türkiye'nin kendi iç dinamikleri ve eğitim politikalarıyla da yakından ilişkilidir.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, Mustafa Kemal Atatürk'ün Frankofon kimliği ve Fransız Devrimi'nin cumhuriyetçi değerlerinden beslenmesi nedeniyle Fransızca belirli bir süre önemini korumuştur. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle yabancı okullar denetim altına alınmış ve Arapça-Farsça gibi dillere nazaran Batı dilleri (Almanca, Fransızca, İngilizce) eğitimde daha fazla yer bulmuştur (Demiryürek, 2013). 1950'li yıllara kadar Galatasaray Lisesi ve diğer önemli Frankofon eğitim kurumları aracılığıyla Fransız kültürü Türkiye Cumhuriyeti'nde etkisini sürdürmüştür (Aksoy, 2015). Ancak genel eğilim, İngilizcenin yükselişiyle birlikte Fransızcanın ikinci plana düşmesi yönünde olmuştur. Günümüzde Fransızca, geçmişteki baskın konumunu kaybetse de özellikle belirli akademik alanlarda ve Frankofoni ile ilişkili

çevrelerde varlığını sürdürmektedir. Fransızcanın Türkiye'deki eğitimdeki rolü, "eğitim politikaları çerçevesinde yabancı dilin seçimi" bağlamında incelendiğinde, bu tarihsel değişimin izleri açıkça görülebilmektedir (Eren, 2020).

Yabancı Diller Yüksekokullarının Kuruluş Gerekçesi ve Kurumsal Yapısı

Türkiye'de yabancı diller yüksekokullarının kuruluşu, Cumhuriyet'in ilanından itibaren uluslararası ilişkilerin gelişimi ve modernleşme hedefleri doğrultusunda yabancı dil eğitime verilen önemin bir yansımasıdır. Yükseköğretimdeki yabancı dil eğitiminin yasal temeli, öncelikli olarak 4 Kasım 1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile atılmıştır. Bu Kanun, yükseköğretim kurumlarının teşkilatlanma, işleyiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bütüncül bir yaklaşımla düzenlemeyi amaçlamaktadır. Özellikle, Kanun'un 7. maddesi, Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) yükseköğretim kurumları içinde "hazırlık okulu veya birimleri kurulması" yetkisini vermektedir ki bu, yabancı diller yüksekokullarının veya yabancı dil hazırlık birimlerinin kuruluşunun yasal dayanağını oluşturur.

Ayrıca, 14 Ekim 1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim-öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenleyerek spesifik bir çerçeve çizmiştir. Bu yasal düzenlemelerle birlikte, yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amacı, öğrencilere kendi programlarının gerektirdiği dil yeterliliğini kazandırmak, akademik ve mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyacakları dil becerilerini geliştirmek ve uluslararası literatürü etkin bir şekilde takip edebilmelerini sağlamaktır.

Yabancı Diller Yüksekokullarının kurumsal yapısı, genellikle 2547 sayılı Kanun'da tanımlanan "yüksekokul" kavramı çerçevesinde şekillenmekle birlikte, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik gibi ikincil düzenlemelerle detaylandırılmıştır. Bu Yönetmelik, 2547 ve 2923 sayılı Kanunlara dayanarak yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretimin amaç, kapsam, uygulama ve değerlendirme usul ve esaslarını belirlemektedir. Tipik olarak, bir Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO), bir müdür ve müdür yardımcıları tarafından

yönetilir ve bünyesinde İngilizce, Almanca, Fransızca gibi farklı diller için ayrı bölüm başkanlıkları bulunur. Her bir bölüm, ilgili dili öğreten okutmanlar ve öğretim görevlilerinden oluşur. Bu yüksekokullar, bağlı bulundukları üniversitenin rektörlüğüne doğrudan bağlı olarak faaliyet gösterir ve akademik takvim, müfredat, sınavlar ve değerlendirme süreçleri gibi konularda üniversitenin genel akademik politikalarına uymakla yükümlüdür. Yönetmelik, öğretim elemanlarının yabancı dil yeterlilik şartları gibi hususları da düzenlemektedir. Dolayısıyla, yabancı diller yüksekokulları, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma hedeflerine ulaşmasında ve öğrencilerin küresel rekabete hazırlanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

YÖNTEM

Örneklem ve Veri Toplama

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde yer alan Fransızca lisans programları ile bu üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren Yabancı Diller Yüksekokulları (YDYO) oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın betimleyici niteliği ve mevcut verilere erişim koşulları dikkate alınarak tüm evreni kapsayan bir saha çalışması yürütülmemiş; bunun yerine amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Örneklem üç ana bileşen üzerinden oluşturulmuştur:

- Yükseköğretim Kurulu'nun resmî veri tabanlarında yer alan Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili Eğitimi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ve İngilizce-Fransızca Mütercim-Tercümanlık lisans programları;
- bünyesinde Fransızca hazırlık programı veya Fransızca servis dersi yürüttüğüne dair güncel ve erişilebilir kurumsal bilgi/belge sunan YDYO'lar;
- çalışmanın odak durum incelemesi (case study) olarak belirlenen Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Turizm Fakültesi bölümlerine yönelik yürütülen Fransızca ders yapılanması. Bu çerçevede, hem yükseköğretim sistemine ilişkin makro bir eğilim tablosu ortaya koymayı hem de kurumsal düzeyde işleyen mikro bir modeli incelemeyi mümkün kılmaktadır.

Araştırmada veri toplama süreci, doküman incelemesine dayalı ikincil veri yaklaşımı ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda:

- Yasal/kurumsal çerçeveyi oluşturmak için 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Kanun ve Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına İlişkin Yönetmelik incelenmiştir.
- Fransızca lisans programlarına ilişkin güncel bilgiler YÖK'ün resmî internet sayfası ve açık erişimli program istatistik veri tabanlarından derlenmiş ve çalışmada kullanılan tematik tablo şablonlarına uygun şekilde düzenlenmiştir.
- YDYO'ların kuruluş gerekçeleri, idari yapılanması, Fransızca hazırlık/servis derslerinin dili, saat yoğunluğu, seviye aralığı (CEFR), sınav türleri ve materyal kullanımı gibi bilgiler; üniversitelerin YDYO öğrenci el kitapları, yönergeleri, birim web sayfaları ve kamuya açık birim değerlendirme/kalite raporları üzerinden sistematik olarak toplanmıştır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi özelinde kullanılan veriler ise YDYO'nun Fransızca hazırlık ve servis dersleri yönergeleri, eğitim-öğretim ve sınav yönergesi, Turizm Fakültesi müfredatları ve üniversitenin kalite güvence belgelerinde yer alan kamuya açık betimsel bilgiler doğrultusunda analiz için hazırlanmıştır. Çalışmada birincil veri üretimi yapılmamış, mevcut uygulamaların belge temelli betimlenmesi ve yorumlanması esas alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler, betimsel ve tematik analizle incelenmiştir. Tüm yükseköğretim evreni yerine amaçlı örneklem seçilmiş; önce Türkiye'deki Fransızca lisans programları program türü, üniversite statüsü, süre ve öğretim dili gibi ölçütlere göre sınıflandırılarak tabloya dönüştürülmüş, ardından YDYO'lara ait öğrenci el kitapları ve kamuya açık birim belgeleri içerik analiziyle taranmış, bu belgelerden kuruluş amacı, Fransızcanın dil portföyündeki yeri, haftalık ders saatleri, CEFR düzeyleri, sınav ve materyal tercihleri gibi ortak temalar çıkarılıp üniversiteler arası karşılaştırma yapılmıştır. Son aşamada ise Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi YDYO'daki Fransızca öğretim modeli (özellikle turizm alanıyla bütünleşme ve yoğun ders saati) literatürle karşılaştırmalı olarak yorumlanmış ve bulguların tutarlılığı, farklı dokümanlar çapraz kontrol edilerek veri üçgenlemesiyle sağlanmıştır.

BULGULAR

Fransızca Lisans Programlarının Güncel Durumu

Türkiye'de yükseköğretimde Fransızca öğretimi, ülkenin Batılılaşma süreci ve uluslararası ilişkilerdeki stratejik konumuyla paralel bir gelişim göstermiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Fransızca, üniversitelerde önemli bir yabancı dil olarak yerini almış, özellikle dil ve edebiyat fakülteleri bünyesinde lisans programları açılmıştır. Bu programlar, Türkiye'nin Fransızca bilen uzman, akademisyen ve öğretmen ihtiyacını karşılamayı hedeflemiştir. Ancak zaman içinde küresel dillerin yükselişi ve eğitim politikalarındaki değişimler, Fransızca öğretiminin yükseköğretimdeki konumunu etkilemiştir.

Türkiye'de yükseköğretimde Fransızca eğitimi, ağırlıklı olarak üç ana başlık altında toplanabilir: Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Öğretmenliği (sonradan Fransız Dili Eğitimi) ve Fransızca Mütercim-Tercümanlık programları. Bu programlar, öğrencilere dilbilimsel yetkinliklerin yanı sıra, Fransız kültürü, edebiyatı ve çeviri becerileri alanlarında derinlemesine bilgi sunmayı amaçlamaktadır. Öğretim dilleri genellikle Fransızca olup, bazı programlarda Türkçe veya İngilizce ile desteklenen karma eğitim modelleri de görülebilmektedir (Eren, 2020). Örneğin, Galatasaray Üniversitesi gibi köklü kurumlar, Fransızca eğitim geleneğini sürdüren önemli merkezlerdir (Özel Saint Benoît Fransız Lisesi).

Bu bağlamda Türkiye'de bir devlet üniversitesinde ilk Fransızca lisans programı 1933 yılında İstanbul Üniversitesi'nin Edebiyat Fakültesi bünyesinde Fransız Dili ve Edebiyatı adıyla açılır (o zamanki adıyla Romanistik Kürsüsü) (Kartal, 2017). Daha sonra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi bünyesinde Türkiye'nin ikinci Fransızca lisans programı Fransız Filolojisi adıyla 1935 yılında kurulur. İlerleyen yıllarda sırasıyla, Atatürk Üniversitesi (1958), Hacettepe Üniversitesi (1968), Selçuk Üniversitesi (1977) ve Cumhuriyet Üniversitesi (1980) gibi üniversiteler bünyesinde Fransız edebiyatı programları oluşturulur. 1981 yılındaki Yüksek Öğretim Kanunu'yla birlikte eğitim fakültelerinin kurulması Yabancı Diller Eğitimi adı altında Fransızca Öğretmenliği programının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır (Nurlu; Güler Arı, 2016).

Bu kapsamda, Anadolu, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, Marmara ve Ondokuz Mayıs gibi üniversitelerin bünyesinde ilk

Fransızca Öğretmenliği programları açılmıştır. Fransızca Mütercim ve Tercümanlık programlarının kuruluşu 1992 yılında Hacettepe Üniversitesi ile başlamıştır (Kartal, 2017).

Türkiye'deki üniversitelerde bulunan aktif Fransızca lisans programlarına ilişkin güncel tablolar Yükseköğretim Kurumu'nun resmi internet sayfasından yararlanılarak şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 1. Yükseköğretimde Fransız Dili ve Edebiyatı Lisans Programları

Üniversite	Fakülte	Program Dili	Süre (Yıl)	Durum
İstanbul Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Hacettepe Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Ankara Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Galatasaray Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Pamukkale Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Selçuk Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet

Tablo 1'de Türk yükseköğretimindeki aktif dokuz Fransız Dili ve Edebiyatı programına ilişkin üniversite adı, programın bulunduğu fakülte adı, programın dili, programın süresi ve durumu şeklinde bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Yükseköğretimde Fransız Dil Eğitimi Lisans Programları

Üniversite	Fakülte	Program Dili	Süre (Yıl)	Durum
Anadolu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Atatürk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Bursa Uludağ Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Çukurova Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	HAY Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet

Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Fransızca	4	Devlet

Tablo 2’de Türk yükseköğretimindeki aktif on Fransız Dili Eğitimi programına ilişkin üniversite adı, programın bulunduğu fakülte adı, programın dili, programın süresi ve durumu şeklinde bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Yükseköğretimde Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Lisans Programları

Üniversite	Fakülte	Program Dili	Süre (Yıl)	Durum
Ankara Hacı Bayram Veli	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Kırıkkale Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilim. Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Hacettepe Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
İstanbul Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Marmara Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilim. Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Mersin Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilim. Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Yıldız Teknik Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet

Tablo 3’te Türk yükseköğretimindeki aktif sekiz Fransız Mütercim ve Tercümanlık programına ilişkin üniversite adı, programın bulunduğu fakülte adı, programın dili, programın süresi ve durumu şeklinde bilgiler verilmiştir.

Tablo 4. Yükseköğretimde İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Lisans Programları

Üniversite	Fakülte	Program Dili	Süre (Yıl)	Durum
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Kafkas Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Devlet
Bilkent Üniversitesi	İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi	Fransızca	4	Vakıf

Son olarak Tablo 4’te ise Türk yükseköğretimindeki aktif üç Fransız Mütercim ve Tercümanlık programına ilişkin üniversite adı, programın bulunduğu fakülte adı, programın dili, programın süresi ve durumu şeklinde bilgiler verilmiştir.

Genel olarak bakıldığında dokuz Fransız Dili ve Edebiyatı dört yıllık lisans programı, on Fransız Dili Eğitimi dört yıllık lisans programı, sekiz Fransızca Mütercim ve Tercümanlık dört yıllık lisans programı ve üç

İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık dört yıllık lisans programı olmak üzere Fransızcayla ilgili doğrudan toplamda 30 lisans programı olduğu görülmektedir. Bu programlardan sadece bir tanesi (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi'ndeki İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık) vakıf üniversitesinde olup geri kalan 29 program kamuya aittir.

Öte yandan Fransızca dilinin yükseköğretimdeki yeri, sadece anabilim dallarıyla sınırlı kalmayıp, çeşitli bölümlerde zorunlu veya seçmeli yabancı dil dersleri aracılığıyla da desteklenmektedir. Özellikle iktisadi ve idari bilimler, uluslararası ilişkiler ve turizm gibi alanlarda Fransızca bilen bireylere olan ihtiyaç, üniversitelerin müfredatlarında Fransızca derslerine yer vermesini sağlamıştır (Institut Français de Turquie). Bu dersler, öğrencilere hem genel dil becerileri kazandırmakta hem de kendi mesleki alanlarında Fransızca kaynakları takip edebilme yetisi sunmaktadır.

Türk yükseköğretiminde Fransızca öğretimi sadece Fransızca lisans programlarıyla sınırlı değildir. Bunların dışında Marmara Üniversitesi'nin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesindeki İktisat, İşletme ve Kamu Yönetimi gibi bölümlerin eğitim dili Fransızcadır. Türk-Fransız ortak yapımı olan Galatasaray Üniversitesi'nin tüm programlarında eğitim dili Fransızcadır. Ayrıca bir vakıf üniversitesi olan Yeditepe Üniversitesi'nin Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik programı ile yine bir vakıf üniversitesi olan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi'nin bazı programlarının eğitim dili Fransızcadır. Başta dört yıllık lisans Fransızca lisans programları olmak üzere tüm bu programların Fransızca hazırlık sınıflarının eğitimi Yabancı Diller Yüksekokullarında verilmektedir.

Yabancı Diller Yüksekokullarında Fransızca Öğretimi

Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin önemli bir bileşeni olan Yabancı Diller Yüksekokulları, öğrencilere üniversite eğitimleri boyunca ihtiyaç duyacakları yabancı dil becerilerini kazandırmak amacıyla kurulmuş kurumlardır. Bu yüksekokulların temel işlevi, başta İngilizce olmak üzere Almanca, Rusça, Arapça, Çince ve Fransızca gibi farklı dillerde hazırlık eğitimi sunmak ve çeşitli fakülte ve bölümlerin öğrencilerine "servis dersleri" adı altında zorunlu veya seçmeli yabancı dil dersleri vermektir (Avcı; Kartal, 2022). YDYO'lar öğrencilerin uluslararası literatürü takip edebilmeleri, küresel iletişimde etkin rol oynayabilmeleri ve mesleki gelişimlerini destekleyebilmeleri için çok dilli bir yaklaşımı benimser. Bu bağlamda, YDYO'lardaki yabancı dil portföyü,

genellikle ülkenin uluslararası ilişkileri, ekonomik öncelikleri ve bölgesel stratejileri doğrultusunda şekillenmektedir.

Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde Fransızcanın yeri, diğer yaygın yabancı dillere, özellikle de İngilizceye kıyasla farklı bir konumdadır. Küreselleşmenin getirdiği Anglo-Sakson etkisiyle İngilizce, YDYO'lardaki en baskın yabancı dil konumundadır ve hazırlık sınıflarının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Fransızca ise, her ne kadar tarihsel süreçte Türkiye'de önemli bir yere sahip olsa da günümüzde YDYO'larda daha çok ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak öğretilmekte veya belirli bölümlere yönelik seçmeli dersler şeklinde sunulmaktadır. Avcı ve Kartal (2022), Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu örneğinde de görüldüğü üzere, Fransızcanın varlığını sürdürdüğünü ancak İngilizce kadar yoğun bir öğrenci kitlesine sahip olmadığını belirtmektedir. Bu durum, Fransızca programlarının genellikle daha niş alanlara, örneğin Fransızca eğitim veren lisans programlarına hazırlık veya belirli mesleki alanlara yönelik destekleyici dil eğitimi olarak konumlandırılmasına yol açmaktadır.

Buna rağmen, Fransızcanın YDY'lardaki rolü ve önemi yadsınamaz. Fransızca, sadece bir dil olmanın ötesinde, zengin bir kültürel mirasın ve küresel bir diplomasi geleneğinin taşıyıcısıdır. Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlardaki resmî dil konumu, Fransızcanın diplomatik ve akademik çevrelerdeki geçerliliğini korumasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, YDYO'lardaki Fransızca eğitimi, öğrencilere küresel arenada rekabet edebilirlik kazandırmanın yanı sıra, farklı kültürlerle açık, çok dilli ve entelektüel bireyler yetiştirme misyonunu da üstlenmektedir (Eren, 2020). Ayrıca, Frankofon ülkelerle gelişen kültürel ve ticari ilişkiler, Fransızca bilen nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı sürdürmekte, bu da YDYO'lardaki Fransızca programlarının stratejik önemini pekiştirmektedir. YDYO'lar, bu bağlamda, Fransızca yeterliliği olan mezunların yetişmesine katkı sağlayarak ülkenin kültürel ve uluslararası ilişkilerine önemli katkılar sunmaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokullarında Fransızca hazırlık sınıfları

Türkiye'deki Yabancı Diller Yüksekokulları (YDYO) bünyesindeki Fransızca hazırlık sınıfları, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik tarafından belirlenen kurumsal ve yasal çerçevede faaliyet göstermektedir (YÖK, Yabancı Dil Yönetmeliği). Fransızca,

modern dillerin öğretiminde İngilizce'nin küresel egemenliğine karşın, uluslararasılaşma hedefleri doğrultusunda dil çeşitliliğini artırma ihtiyacını yansıtan önemli bir alandır (Tiryakiol, 2021). Ortaöğretim kurumlarında özel statülü okullar ve hazırlık sınıfları hariç, genellikle Almancayla birlikte ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi, Fransızcanın eğitim sistemindeki yerini güçlendirmektedir (Can; Işık Can, 2014). Ayrıca, Türkiye yükseköğretim mevzuatıyla yönetilen, ancak Fransızca eğitim veren Galatasaray Üniversitesi gibi özel girişimler, bu dilin stratejik önemine işaret etmektedir (Çetinsaya, 2014). Bu bağlamda, Fransızca hazırlık programları, YDYO'ların genel kalite ve yönetim profili çalışmaları içerisinde incelenen kurumsal yapıların bir parçasıdır (Köksal vd., 2023).

Fransızca hazırlık programları, kurumsal bazda farklı pedagojik modeller ve kalite güvencesi uygulamaktadır. Örneğin, Bursa Uludağ Üniversitesi YDYO Fransızca programı, uluslararası dil eğitimi akreditasyon kurumu Eaqals tarafından akredite edilmiş olup, görev odaklı ve otonom öğrenmeye dayalı yaklaşımları benimsediğini belirtmektedir (Bursa Uludağ Üniversitesi YDYO, 2025). Farklı üniversitelerin öğrenci el kitapları, programların uyguladığı akademik seviyeleri (A1, A2, B1), sınav tiplerini (Muafiyet, Düzey Belirleme, Ara Sınavlar) ve Editio serisi gibi ders kaynaklarını detaylandırmaktadır (Dokuz Eylül Üniversitesi YDYO, 2021; İstanbul Üniversitesi YDYO, 2023). Programlar, öğrencilerin mezun oldukları bölümlerdeki derslere hazırlanmaları amacıyla yoğun bir dil eğitimi sunmayı amaçlamaktadır (İstanbul Üniversitesi YDYO, 2023).

Ancak, Fransızca hazırlık programlarının etkinliği ve pedagojik uygulamaları, tarihsel süreçte eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. 1990'lı yıllarda, hazırlık sınıflarında yapılan yabancı dil öğretiminde, çoktan seçmeli test usulü sınavların yaygınlaşmasının öğrencilerin yazma becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini olumsuz etkilediği yönünde endişeler dile getirilmiştir (Sunel, 1993). Bu tür eleştiriler, ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan; öğrenci, öğretmen ve öğretim programı gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanan genel sorunlarla da örtüşmektedir (Can; Işık Can, 2014). Netice itibarıyla, Türkiye'deki Fransızca hazırlık sınıfları, bir yandan uluslararası standartlara uyum sağlamaya ve dil çeşitliliğini desteklemeye çalışırken, diğer yandan da pedagojik yöntemlerin etkinliği ve öğrenci çıktıları

üzerindeki etkisi konularında sürekli bir değerlendirme ve geliştirme gereksinimi taşımaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokullarında Fransızca servis dersleri

Türkiye yükseköğretim kurumlarında Yabancı Diller Yüksekokullarının (YDYO) hazırlık sınıfları dışındaki en önemli görevlerinden biri, üniversitenin çeşitli fakülte ve birimlerindeki öğrencilere yönelik sunduğu servis dersleridir. Bu dersler, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Yönetmeliği tarafından belirlenen genel çerçeveye uygun olarak yürütülür. İngilizce farklı birim, bölüm ve fakülteler de servis dersi olarak sunulabildiği gibi Fransızca, Almanca veya İtalyanca gibi diğer diller de servis dersi olarak üniversitenin bu konudaki kurumsal kapasitesine göre sunulabilir ve bu durum üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterebilir.

İngilizcenin küresel düzeydeki ağırlığına rağmen, Fransızca servis derslerinin varlığı, Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşma hedefleri doğrultusunda dil çeşitliliğini artırma ve öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlama gayretini yansıtır (Çetinsaya, 2014; Tiryakiol, 2021). Fransızca, ortaöğretimde, özel statülü okullar ve hazırlık programları hariç, genellikle ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi nedeniyle (Can; Işık Can, 2014), üniversite servis dersleri bu dilin devamlılığını sağlamada kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, YDYO'lar, yönetim, eğitim ve kalite standartları açısından bir profil çalışmasının da gösterdiği gibi, üniversite genelindeki dil öğretiminin merkezi birimi olarak konumlanmaktadır (Köksal vd., 2023).

Fransızca servis derslerinin uygulanması ve pedagojik yapısı, öğrencilerin farklı uzmanlık alanlarından gelmesi nedeniyle hazırlık programlarından ayrılır. Çoğu zaman zorunlu veya seçmeli olarak sunulan bu dersler, Mühendislik, Hukuk, Turizm, İktisadi ve İdari Bilimler gibi alanlardaki öğrencilere genel veya mesleki Fransızca bilgisi kazandırmayı hedefler. YDYO'lar, bu dersleri sunarken, üniversitenin genel dil politikasını belirlemesi ve ilgili bölüm/anabilim dallarına paralel dillerin öğretimini, istihdam ve materyal/teknoloji planlamasını yapması gerektiği yönündeki akademik çağrılarla uyumlu hareket etmek durumundadır (Tiryakiol, 2021). Örneğin, Dokuz Eylül Üniversitesi veya İstanbul Üniversitesi gibi kurumların öğrenci el kitapları (Dokuz Eylül Üniversitesi YDYO, 2021; İstanbul Üniversitesi YDYO, 2023), YDYO'ların akademik düzey (A1, A2, B1) ve sınav uygulamaları gibi kurumsal yapılarını

detaylandırarak, servis dersleri için de bir altyapı oluşturur. Ancak, servis derslerinin haftalık saat yükü genellikle hazırlık programlarından daha düşük olduğu için, derslerin temel amacı, öğrencilere uluslararası iletişimde pratik araç olarak kullanılabilecek temel yetkinlikleri kazandırmaktır.

Servis derslerinin yürütülmesinde, genel olarak ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bazı zorluklar da kendini göstermektedir. Can ve Işık Can'ın (2014) tespit ettiği gibi, öğrenci motivasyonu, sınırlı ders saati, büyük öğrenci grupları ve program içeriğinin öğrencinin uzmanlık alanıyla ne kadar bütünleştiği gibi faktörler, servis derslerinin etkinliğini etkilemektedir. Ayrıca, hazırlık sınıfları bağlamında dile getirilen, çoktan seçmeli ve test odaklı sınav usulünün yazma ve eleştirel düşünme becerilerini körelttiği yönündeki tarihsel eleştiriler (Sunel, 1993), düşük yoğunluklu servis derslerinin değerlendirilme yöntemleri için de geçerli bir risk oluşturabilir. Bu sorunları aşmak ve Fransızca servis derslerinin kalitesini yükseltmek için, Tiryakiol'un (2021) önerdiği gibi, üniversitelerde Dil Çalışmaları Merkezleri gibi merkezi birimlerin kurulması ve yabancı dil öğretiminde iş birliğine dayalı ortak ders girişimlerinin geliştirilmesi hem pedagojik hem de teknolojik destek sağlayarak servis derslerinin kapsamını ve etkinliğini artıracaktır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde Fransızca Öğretimi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (NEVÜ) Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) Servis Dersleri Birimi tarafından Turizm Fakültesi bünyesinde sunulan Fransızca ders programı, Türkiye yükseköğretiminde yabancı dil öğretimi politikalarının (YÖK, t.y.) kurumsal stratejilerle (Çetinsaya, 2014) nasıl entegre edilebileceğine dair dikkat çekici ve yoğun bir model sunmaktadır. NEVÜ YDYO'nun bu girişimi (NEVÜ, t.y.b), modern dillerin ve uluslararasılaşmanın (Tiryakiol, 2021) bölgesel ve mesleki ihtiyaçlara göre şekillenmesinin önemini vurgulamaktadır. Özellikle Kapadokya bölgesinin uluslararası turizm potansiyeli göz önüne alındığında, Fransızca'nın Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları gibi kilit bölümlerde, zorunlu ders olarak ve yüksek ders saati ile sunulması, bir kurumsal kalite ve paydaş beklentisi uyumunu işaret etmektedir (NEVÜ YDYO, 2022; Köksal et al., 2023). Servis derslerinin bu bölümlerde Turizm Rehberliği ve İşletmeciliği için 2. sınıftan, Gastronomi için ise 3. sınıftan başlatılması, dil öğreniminin alana

özgü bilgilerin edinilmesiyle eş zamanlı ilerlemesini amaçlayan proaktif bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

NEVÜ Turizm Fakültesi'ndeki Fransızca programının pedagojik mimarisi, yükseköğretimde ikinci yabancı dil öğretimine (Can; Işık Can, 2014) yönelik yapısal sorunların üstesinden gelme çabası taşımaktadır. Program, öğrencilerin başlangıç düzeyinde, özellikle 2. sınıfta (Turizm İşletmeciliği ve Rehberliği için), A1 düzeyinde haftada 6 saat gibi yoğun bir zaman dilimi ayırmasını gerektirir. Bu yüksek temas saati, Türkiye'deki genel ikinci yabancı dil eğitiminde sıklıkla karşılaşılan yetersiz ders saati ve kopukluk sorununu (Can; Işık Can, 2014) doğrudan bertaraf etmeyi hedefler. Dil eğitiminin A1 ve A2 seviyelerindeki genel dil yeterliliklerini kapsaması sonrasında (NEVÜ), 4. sınıfta iki dönem boyunca sunulan Mesleki Fransızca I ve II dersleri ile zirveye ulaşır. Bu dikey entegrasyon, yabancı dil yeterliliğini sadece akademik bir gereklilik olmaktan çıkarıp, doğrudan mesleki ve iletişimsel yeterliliğe (Tiryakiol, 2021) dönüştürme amacını taşır. Sunel'in (1993) geçmişte dil öğretimindeki test usulü sınavların iletişim becerilerini körelttiğine dair eleştirileri göz önüne alındığında, bu tür bir mesleki odaklanmanın, dili profesyonel bağlamda aktif kullanmaya yönlendirmesi beklenmektedir.

Programın sürekliliği (toplamda 3 yıla varan) ve yoğunluğu, yabancı dil eğitiminde öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen önemli bir kurumsal taahhüttür. Bu uzun soluklu yapı, öğrencilerin bir yabancı dili, hazırlık sınıfı eğitimi almadan, lisans öğrenimlerinin büyük bir kısmına entegre etmelerini sağlamaktadır. Yüksekokulun kendi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi ve Birim Değerlendirme Raporu'nda (NEVÜ YDYO, 2022) belirtilen kalite güvencesi mekanizmaları, bu uzun soluklu programın çıktılarının sürekli olarak izlenmesini gerektirir. Özellikle Gastronomi ve Turizm Rehberliği gibi doğrudan uluslararası müşteri veya bilgi kaynaklarıyla temas gerektiren alanlarda, Mesleki Fransızca derslerinin içeriği, Fransız mutfak terminolojisi, kültürel rehberlik kalıpları ve turizm alanına özgü yasal ve ticari dil gibi spesifik unsurları içerecek şekilde titizlikle tasarlanmalıdır. Bu yapı, NEVÜ'yü, Kapadokya bölgesinin turizm sektörüne yüksek yabancı dil yeterliliğine sahip nitelikli insan kaynağı sağlama misyonunda önemli bir aktör haline getirmekte ve Türkiye'deki YDYO servis dersi uygulamaları için uzmanlaşmaya odaklanan bir örnek teşkil etmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, Fransızcanın Türk yükseköğretim sistemindeki konumunun tarihsel derinliği ile güncel kurumsal gerçeklikler arasındaki gerilimi ortaya koymaktadır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte diplomasi, kültür ve eğitim alanlarında “ayrıcalıklı yabancı dil” konumu elde eden Fransızca, günümüzde yerini büyük ölçüde İngilizceye bırakmış olsa da, yükseköğretim düzeyinde tamamen marjinalleşmiş değildir. Toplamda dokuz Fransız Dili ve Edebiyatı, on Fransız Dili Eğitimi, sekiz Fransızca Mütercim-Tercümanlık ve üç İngilizce–Fransızca Mütercim-Tercümanlık programı olmak üzere otuz lisans programının varlığı, Fransızcanın hâlâ belirli bir kurumsal karşılığı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu sayı, İngilizce odaklı programların niceliği ve çeşitliliği ile karşılaştırıldığında oldukça sınırlı kalmakta, bu da küresel güç dengeleri ve dil politikaları bağlamında Fransızcanın “seçkin ama kırılğan” bir konuma yerleştiğine işaret etmektedir (Avcı; Kartal, 2022; Eren, 2020).

Yükseköğretimde Yabancı Diller Yüksekokullarının (YDYO) kurumsal rolü, Fransızcanın bu kırılğan konumunu hem güçlendirebilecek hem de zayıflatabilecek bir potansiyel taşımaktadır. YDYO'lar, hukuki çerçevesi 2547 ve 2923 sayılı kanunlar ile Yabancı Dil Yönetmeliği tarafından çizilen, hazırlık programları ve servis dersleri üzerinden üniversitelerin yabancı dil politikasını fiilen uygulayan birimlerdir. Bulgular, YDYO'lardaki yabancı dil portföyünün, büyük ölçüde ülkenin uluslararasılaşma vizyonu, ekonomik öncelikleri ve öğrencilerin kısa vadeli kariyer beklentileri doğrultusunda İngilizce lehine şekillendiğini; Fransızcanın ise çoğu durumda ikinci veya üçüncü yabancı dil, sınırlı sayıda hazırlık programı ya da nispeten düşük kredili servis dersi konumuna itildiğini göstermektedir. Böyle bir yapı, Fransızcanın tarihsel sermayesini ve Frankofon coğrafyayla olan kültürel/diplomatik bağları yeterince harekete geçirememekte; dil çeşitliliği söylemi ile fiilî uygulama arasında bir mesafe oluşmaktadır.

YDYO'lardaki Fransızca hazırlık ve servis dersleri, bu açıdan “stratejik ama kırılğan” bir ara alan oluşturmaktadır. Bir yandan Bursa Uludağ Üniversitesi YDYO'nun Eequals akreditasyonu örneğinde olduğu gibi, uluslararası standartlara uyum sağlayan, görev temelli ve otonom öğrenmeye dayalı programlar Fransızca için nitelikli bir çerçeve oluşturabilmekte; farklı üniversitelerdeki öğrenci el kitapları ise seviye

tanımları, değerlendirme türleri ve materyal seçimi açısından belirli bir standartlaşmaya işaret etmektedir (Bursa Uludağ Üniversitesi YDYO, 2025; Dokuz Eylül Üniversitesi YDYO, 2021; İstanbul Üniversitesi YDYO, 2023). Öte yandan, ikinci yabancı dil öğretiminde sıkça vurgulanan düşük ders saati, heterojen öğrenci profili, motivasyon sorunları ve test ağırlıklı ölçme-değerlendirme kültürü gibi yapısal sınırlılıklar Fransızca için de geçerliliğini korumakta, dil becerilerinin özellikle yazma ve eleştirel düşünme boyutlarında kalıcı gelişimi zorlaştırmaktadır (Sunel, 1993; Can & Işık Can, 2014). Bu tablo, Fransızcanın yükseköğretimdeki varlığının yalnızca program sayısı ile değil, pedagojik derinlik ve süreklilikle de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (NEVÜ) örneği, Fransızcanın YDYO çatısı altında belirli bir bölgesel ve sektörel ihtiyaca göre yeniden konumlandırılmasının mümkün olduğunu ortaya koyan özgün bir model sunmaktadır. Turizm Fakültesi bünyesinde, özellikle Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları programlarında ikinci sınıftan dördüncü sınıfa uzanan ve A1–A2 düzeyleri ile mesleki Fransızca'yı bütünleştiren üç yıllık yoğun bir yapı, ikinci yabancı dilin “tamamlayıcı” değil, “stratejik mesleki yeterlik” olarak kurgulanabileceğini göstermektedir. Bu model, Kapadokya gibi yüksek turizm potansiyeline sahip bir bölgede, Fransızcanın doğrudan istihdam ve yerel kalkınma hedefleriyle ilişkilendirilmesi sayesinde, öğrencilerin motivasyonunu artırma ve dil öğrenimini alan bilgisiyle bütünleştirme imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte, bu tür iyi örneklerin sürdürülebilirliği, nitelikli öğretim elemanı istihdamı, programın kurumsal vizyon belgelerine (stratejik plan, kalite raporları vb.) entegre edilmesi ve YÖK düzeyindeki genel dil politikalarıyla uyumlandırılması gibi koşullara bağlıdır. Dolayısıyla NEVÜ modeli, geniş ölçekte yaygınlaştırılabilir bir örnek olma potansiyeli taşısa da bu potansiyelin hayata geçebilmesi için ulusal ve kurumsal düzeyde daha sistematik bir planlama gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türk yükseköğretiminde Fransızca öğretiminin tarihsel arka planını, güncel kurumsal yapılanmasını ve özellikle Yabancı Diller Yüksekokulları bağlamında aldığı biçimi betimleyici bir yaklaşımla ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, Fransızcanın Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte diplomasi, kültür ve eğitim alanlarında üstlendiği öncü

rolün, II. Dünya Savaşı sonrası küresel güç dengelerinin değişimiyle birlikte İngilizce lehine zayıfladığını; ancak tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. YÖK verilerine dayalı tablo ve sınıflandırmalar, günümüzde toplam otuz lisans programı ile Fransızcanın yükseköğretimde sınırlı ama istikrarlı bir alan işgal etmeye devam ettiğini, bu programların ezici çoğunluğunun kamu üniversitelerinde yer aldığı için dilin hâlâ kamusal bir sorumluluk ve kültürel miras başlığı olarak görüldüğünü ortaya koymuştur.

Yabancı Diller Yüksekokulları, bu bütün içinde kilit bir kavşak noktası olarak öne çıkmaktadır. Hazırlık sınıfları ve servis dersleri aracılığıyla sadece Fransızca değil, tüm yabancı dillerin üniversite düzeyindeki öğretimi fiilen bu kurumlar üzerinden yürütülmektedir. Bulgular, YDYO'ların fiilî işleyişinde İngilizcenin tartışmasız hegemonik konumu nedeniyle Fransızcanın çoğunlukla ikincil veya üçüncül bir pozisyona yerleştiğini; buna rağmen Galatasaray Üniversitesi gibi Fransızca eğitim veren kurumlar, Marmara ve Hacettepe gibi üniversitelerin Fransızca öğretim yapılan programları ve Frankofon liselerle devam eden kültürel miras sayesinde Fransızcanın belirli odaklarda stratejik önemini koruduğunu göstermektedir. Bu durum, yükseköğretimde Fransızca öğretiminin nicel olarak sınırlı, niteliksel olarak ise belirli düğüm noktalarına yoğunlaşmış bir yapı arz ettiğine işaret etmektedir.

Çalışmanın sınırlılıkları da sonuçların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. Araştırma, Türkiye'deki tüm YDYO'ları kapsayan geniş ölçekli bir alan araştırması değil; resmi mevzuat, YÖK verileri, kurum el kitapları ve seçili bir üniversite (NEVÜ) örneği üzerinden ilerleyen betimleyici bir durum analizidir. Bu nedenle, ulaşılan sonuçlar eğilimleri ortaya koyma ve tartışma zemini hazırlama niteliği taşımakta; nicel olarak genellenebilir “ulusal bir fotoğraf” sunmamaktadır. Bununla birlikte, Fransızca lisans programlarının sayısal dağılımını, YDYO'ların yasal/kurumsal çerçevesini ve özgül bir iyi uygulama örneğini (NEVÜ) bir araya getirerek, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için önemli bir başlangıç haritası sunmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, YÖK ve üniversite üst yönetimleri için bir dizi politika önerisi geliştirmek mümkündür. Öncelikle, Türkiye genelinde Fransızca öğretimini kapsayan güncel ve bütüncül bir “Fransızca Yükseköğretim Haritası”nın oluşturulması, programların coğrafi dağılımı, kontenjanları, mezun profilleri ve istihdam çıktılarının izlenmesi açısından

önemlidir. Böyle bir harita, hangi bölgelerde Fransızca öğretiminin yerel ekonomik ve sektörel ihtiyaçlarla (turizm, diplomasi, kültür endüstrileri, uluslararası ilişkiler vb.) daha kolay ilişkilendirilebileceğini gösterecek; yeni program açma, mevcut programları dönüştürme veya birleştirme kararlarına veri temelli destek sağlayacaktır. Ayrıca, Fransızca lisans ve pedagojik formasyon programlarının kontenjan planlamasının, ortaöğretimde ikinci yabancı dil olarak Fransızca derslerinin sürdürülebilirliği ile uyumlaştırılması, öğretmen arzı ve talebi arasındaki dengenin gözetilmesini gerektirmektedir.

YDYO'lar ve ilgili lisans programları için daha mikro düzeyde öneriler de geliştirilebilir. İkinci yabancı dil olarak Fransızcanın hazırlık ve servis derslerinde etkili biçimde öğretilmesi için, ders saatlerinin minimal düzeye sıkıştırılmasından kaçınılmalı; mümkün olduğunca dikey entegrasyonla (A1–A2 genel dil düzeylerinden mesleki dil derslerine uzanan) çok yıllık yapılar tercih edilmelidir. NEVÜ örneğinde olduğu gibi, bölgesel sektörlerle (özellikle turizm) ilişkili fakültelerde Fransızca derslerinin zorunlu, yoğun ve mesleki içerikle bütünleşik bir yapıda sunulması hem öğrenci motivasyonunu hem de istihdam edilebilirlik perspektifini güçlendirecektir. Ölçme-değerlendirmede ise geçmişte eleştirilen test merkezli yaklaşımın yerine, yazma, konuşma ve eleştirel düşünmeyi önceleyen performans görevleri, portfolyo çalışmaları ve proje tabanlı değerlendirme araçları yaygınlaştırılmalıdır.

Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalar açısından da bazı öneriler sunmak gerekir. Bu çalışma betimleyici bir çerçeve sunduğu için, bundan sonraki çalışmaların hem nicel hem nitel yöntemleri birleştiren karma desenlerle öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici görüşlerini derinlemesine incelemesi önem taşımaktadır. Farklı üniversitelerin YDYO'larındaki Fransızca hazırlık ve servis derslerinin karşılaştırmalı analizleri, program çıktılarının dil yeterlik sınavları, mezun izleme araştırmaları ve istihdam verileriyle ilişkilendirilmesi, yükseköğretimde Fransızca öğretiminin gerçek etkisini ortaya koymaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca, NEVÜ gibi özgün modelleri inceleyen çoklu durum çalışmaları, bu tür uygulamaların hangi kurumsal ve bölgesel koşullarda başarılı olabildiğini somutlaştırabilir. Böylelikle, Türk yükseköğretiminde Fransızca öğretimi, yalnızca tarihsel bir mirasın korunması değil, aynı zamanda çok dilli ve çok kültürlü bir yükseköğretim vizyonunun güncel ve dinamik bir bileşeni olarak yeniden konumlandırılabilir.

Kaynaklar

- Aksoy, E. (2015). Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Fransız Okulları. *Synergies Turquie*, (8), 29–46.
- Aksoy, E. (2019). Les Établissements d'Enseignement Français en Turquie des origines à nos jours. *Synergies Turquie*, (12), 27–48.
- Avcı, C., & Kartal, E. (2022). Fransızcanın Türkiye Serüveni. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(31), 91–136.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2025). *Yabancı diller yüksekokulu öğrenci el kitabı Fransızca*. Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- Bursalioğlu, Z. (1987). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Işık Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43–63.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (YÖK Yayın No: 2014/2). Yükseköğretim Kurulu.
- Demirbilek, M. (2018). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin sorunları: Yabancı Diller Yüksekokulları örneği*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 130–140.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2021). *Fransızca hazırlık programı öğrenci el kitabı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- Eren, E. (2020). Le français en tant que langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie. *Synergies Europe*, (15), 115–126.
- Ergin, O. (1977). *Türk eğitim tarihi*. Epsilon Yayınları.
- Institut Français de Turquie. (t.y.). *Türkiye'de eğitim*. Erişim adresi: <https://www.ifturquie.org/fransizca-ve-egitim/turkiyede-egitim/>
- İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2023). *2023-2024 akademik yılı Fransızca hazırlık programı öğrenci el kitabı*. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- Kocabaşoğlu, U. (1989). *Modernleşme ve Fransızca: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk aydınlarının dil tercihi*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Köksal, H., Hatipoğlu, S., & Göçerler, H. (2023). *Türkiye'deki yabancı diller yüksekokulu profili: Yönetim, eğitim, öğretim elemanı, kalite ve akreditasyon* (Trakya Üniversitesi Yayın No: 302). Trakya Üniversitesi.
- Lewis, B. (2002). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Arkadaş Yayınevi.
- Marmara Üniversitesi. (t.y.). *Lisans - Fen-Edebiyat Fakültesi - Mütercim-Tercümanlık (Fransızca)*. Erişim adresi: <https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/fen-edebiyat-fakultesi/lisans-4-yillik-turkce-34-38-0>
- NEVÜ YDYO. (2022). *Birim değerlendirme raporu* (Şubat). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- NEVÜ. (t.y.a). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu eğitim-öğretim ve sınav yönergesi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- NEVÜ. (t.y.b). *Yabancı Diller Yüksekokulu öğrenci tanıtım rehberi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2022). *La langue française dans le monde*. Gallimard.
- Özel Saint Benoît Fransız Lisesi. (t.y.). *Galatasaray Üniversitesi - Türkiye'de Fransızca yükseköğretim fırsatı*. Erişim adresi: <https://www.sb.k12.tr/galatasaray-universitesi-turkiyede-fransizca-yuksekogretim-firsati/>
- Resmi Gazete. (1981, Kasım 6). *Yükseköğretim Kanunu* (Kanun No. 2547). Sayı: 17506.
- Resmi Gazete. (1983, Ekim 19). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun* (Kanun No. 2923). Sayı: 18196.

- Sunel, A. H. (1993). Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Birimi hazırlık sınıfında yapılan yabancı dil öğretimi konusunda genel düşünceler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 355–366.
- Tiryakiol, S. (2021). *Yükseköğretimde modern dillerin eğitimi: Uluslararasılaşma yahut küreselleşme* (İLKE Analiz Raporu 7, İLKE Yayın No: 95). İLKE Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi.
- Ünay, R. (2007). *Osmanlı eğitim tarihi*. Grafiker Yayınları.
- Üniversite Tercih Robotu. (t.y.). *Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (4 yıllık) başarı sıralamaları ve taban puanları*. Erişim adresi: <https://universitetercihrobotu.com/fransizca-mutercim-ve-tercumanlik-taban-puanlari-ve-basari-siralamalari-117>
- YÖK Lisans Atlası. (t.y.a). *Fransız Dili ve Edebiyatı programı bulunan tüm üniversiteler*. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10075>
- YÖK Lisans Atlası. (t.y.b). *Fransızca mütercim ve tercümanlık programı bulunan tüm üniversiteler*. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97157>
- YÖK Lisans Atlası. (t.y.c). *Fransızca öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler*. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10076>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018, Ağustos 29). *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*. Resmi Gazete, Sayı: 30520.