

Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Becerilerini Etkili ve Verimli Kullanma Durumları

Effective and Efficient Use of Language Skills by Students Learning Turkish as a Second/Foreign Language

Ali GÖÇER^a, Bekir Sıddık KILIÇ^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 27/01/2022

Revised/Düzeltildi: 17/03/2022

Accepted/Kabul edildi: 15/06/2022

Anahtar kelimeler:

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi, temel dil becerileri, dil yeterlikleri.

Keywords:

Teaching Turkish as a second/foreign language, basic language skills, language proficiency.

ÖZ

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerileri üzerinden yapılmakta olup bütün becerilerin dengeli ve yeterli öğretilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, öğrencilerin temel dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminden faydalanılarak durum belirleme amacıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER’de eğitimlerine devam eden B1 kurundaki yabancı uyruklu öğrenciler ve ilgili kurumda görev yapan öğretmenler üzerinden yürütülmüştür. Çalışma sonucunda Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma becerileri olmak üzere dil becerilerini dengeli ve verimli kullanamadıkları, bu durumun öğrenciden, öğreticiden ve ders materyallerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerinin etkili ve verimli kullanılabilmesi amacıyla çalışma sonuçlarından hareketle bazı önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

Teaching Turkish as a second/foreign language is based on listening, reading, speaking and writing skills, and it is aimed to teach all skills in a balanced and sufficient way. The study was conducted to determine students’ effective and efficient use of basic language skills in teaching Turkish as a second/foreign language. Data were collected through observation, interview and document review in the study, which was conducted in order to determine the situation by using the qualitative research method. The research was carried out on foreign students at B1 level who continued their education at Kilis 7 Aralık University TOMER and the lecturers working in this institution. As a result of the study, it was found that the students learning Turkish as a second/foreign language could not use their language skills, especially speaking and writing skills, in a balanced and efficient way, and this was due to the student, lecturer and course materials. Some suggestions were given based on the results of the study in order to use language skills effectively and efficiently in teaching Turkish as a second/foreign language.

^a Ali GÖÇER, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gocerale@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>

^b Bekir Sıddık KILIÇ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, bsklic@kilis.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3959-1867>



Giriş

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanarak o dili doğru ve etkili şekilde kullanmaları temel amaçtır. Söz konusu amacın verimli şekilde gerçekleştirilmesi için dil becerilerinin dengeli ve verimli geliştirilmesi önem arz etmektedir. “Beyin yapısında dil öğrenmeye yönelik bulunan özel alanlar ve uygun çevre şartları ile bireyde oluşan dil yeteneği; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinden oluşmaktadır” (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 24). Dil eğitiminin başından itibaren dört temel dil becerisinin birlikte ve bütüncül bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. “Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan yabancılara Türkçe öğretiminde iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmakta ve önce konuşunlar daha sonra yazmaya alışırlar düşüncesi ile dil eğitimi yapmak doğru görülmemektedir” (Güzel ve Barın, 2020, s. 251). “Dil becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, iletişim sürecinde doğru ve etkin bir şekilde mesaj gönderebilmek ve gönderilen mesajları aynı şekilde alabilmektir” (Durmuş, 2013, s. 138). Bu açıdan temel dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünmek ve geliştirmek doğru görülmemektedir. Dil becerileri hem ana dilde hem de yabancı bir dili öğrenirken birbirlerinden etkilendiği ve birbirlerini etkilediği için anlama becerileri, anlatma becerilerini destekler ve geliştirir (Günaydın ve Arıcı, 2020, s. 678). Birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen dil becerileri bireylerin iletişim becerilerini ve dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerini de etkilemektedir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bazı öğrencilerin Türkiye’de ön lisans, lisans, lisansüstü eğitimlerine devam ettikleri gerek eğitim hayatlarında gerek iletişimde dil becerilerine her an ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Yabancı öğrenciler Türkçe öğrenmeye genellikle kendi ülkelerindeki eğitim kurumlarında başlamakta ve bunun devamı olarak Türkiye’ye gelmeyi tercih etmektedirler (Gürbüz ve Güleç, 2016, s. 142). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin amaçlarının ilk olarak “Türkiye’de üniversite okumak” olduğu, Türkçe öğrenirken bazı dil becerilerinde fazla olmak üzere genellikle zorlandıkları ifade edilmektedir (Bölükbaş, 2016). Üniversite eğitimlerine Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu yerde devam eden yabancı uyruklu öğrenciler bazı dil becerilerinde zorlanabilmektedir. Türkçe öğrenimini bitirip ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitime başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bölümünün, öğrenimlerinin ilk yıllarında akademik başarı yönünden yetersiz kaldıkları, sonraki yıllarda önemli sayıdaki öğrencinin dil sorununu aşamamasına bağlı olarak eğitimlerini tamamlayabilmek için öğretim üyelerinin inisiyatif almasına ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Memiş, 2019, s. 260). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan mülakatlar ve öğreticilerden alınan bilgiler onların en çok anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinde zorlandıklarını göstermektedir (Kalfa, 2014, s. 86-87). Bu açılarından öğrencilerin eğitim yaşamlarında, sosyal hayatta başarılı olabilmeleri temel dil becerilerinin dengeli ve verimli bir şekilde öğrenilmesini/öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri ve aynı zamanda sosyal hayatta ihtiyaçlarını giderebilmeleri için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ileri düzeyde olması gerekmektedir (Demiral ve Yavuz, 2016, s. 132). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin öğretiminde önemi ve ihtiyacının ortaya çıkması konu ile ilgili çalışmalara yönelimi artırmıştır.

Göçer (2009) Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik çalışmasında, dil becerilerinin her birine alanında uzmanlaşmış öğretmenin girmemesinden dolayı her beceriye eşit önem verilemediğini ve yeterli zaman

ayrılmadığını tespit etmiştir. Büyükkız (2014) yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri ele aldığı çalışmada hazırlanan tezlerin büyük oranda yazma becerisini ele alan çalışmalar olduğunu (50 adet %34), yazmayı sırasıyla okuma (11 adet %7,48), konuşma (5 adet %3,42) ve dinleme becerilerinin (3 adet 2,04) takip ettiğini tespit etmiştir. Biçer (2017) yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleleri incelediği çalışmada yazma, konuşma, okuma ve dinleme eğitimi ile ilgili çalışmaların frekans değerlerini sıralamış, en az işlenen konulardan birinin dinleme becerisi olduğunu tespit etmiştir. Biçer ve Alan (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına ilişkin yaptıkları çalışmada okutmanların; öğrencilerin konuşma, dinleme ve okuma becerilerine en fazla gereksinim olduğunu düşündüklerini, derslerde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin en fazla konuşma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Demir ve Özdemir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makaleleri inceledikleri çalışmada modüler bir öğretime dayalı her seviyede okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme-anlama yetilerinin ayrı birer modül olmadığını, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların klasik dört yetiye dayalı bütünsel bir öğretim planlamasının içinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Türben (2018) 1985-2017 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımında 280 tezden 25'inin temel dil beceriyle ilgili olduğunu tespit etmiş, dil becerilerin daha işlevsel olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Başkan ve Ustabulut (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve okuma becerilerinin kapsamının ve sınırlarının çizilmesi, bu becerilerin yeri ve öneminin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinin diğer becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Göçer ve Karadağ (2020) konuşma ve dinleme becerilerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl ele alındığını, bu becerilerin geliştirilmesinde ne tür etkinlikler kullanıldığını belirlemek için yaptıkları çalışmada dinleme becerisiyle ilgili derslerin yeteri kadar önemsenmediğini ve öğrencilerin dinlediğini anlama noktasında çeşitli problemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların, Türkçe konuşmayı zor gördükleri bu sebeple kendi aralarında farklı ortak bir dil ile iletişime geçme ihtiyacını hissettikleri ifade edilmiştir. Hasırcı Aksoy (2021) lisansüstü eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin anlama becerilerinde zorluk yaşadıklarını, zorlukların sebebi olarak da metin yapısı ve dinleme sırasındaki güçlükleri gösterdiklerini tespit etmiştir.

İletişimi ve günlük yaşam becerilerini etkileyen dil becerileri üzerine yapılan çalışmalarda becerilere ayrılan süre, derslerde yapılan/yapılması gereken etkinlikler, strateji veya teknikler, kullanılabilir materyaller üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaların ya bir beceri üzerinde odaklandığı ya da anlama ve anlatma becerileri başlıkları altında ele alındıkları görülmektedir. Dolayısıyla incelenen bu becerilerin tamamının durumunu ortaya koymak önemlidir. Bu çalışmada Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarda da üzerinde durulan temel dil becerilerinin etkili ve dengeli geliştirilmesi konusu üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik neler yapıldığına değinildikten sonra neler yapılabileceğine odaklanılarak gözlem ve görüşmeler yapılması, ortaya çıkan durumların belirlenmesiyle temel dil becerilerinin öğretimine yönelik genel bir görünüm verilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle temel dil becerilerinin dengeli ve etkili öğretilmesi süreçlerine odaklanılarak yaşanan olumsuzlukların giderilebilmesi için bazı önerilere yer verilecektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, doküman, raporlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s. 97). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarını belirlemek amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Yin'e (2009) göre bütüncül tek durum, gömülü yani iliştilmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iliştilmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört çeşit durum çalışması bulunmaktadır. Çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarının tespit edilerek sonraki araştırmalara yol göstermesi amaçlandığından bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseninin seçilmesinde B1 kuru boyunca altı haftalık gözlemler yapılarak, dokümanlar incelenerek ve öğreticilerin görüşleri alınarak temel dil becerilerinin etkili ve verimli kullanılma durumlarını inceleme çabası etkili olmuştur. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerini kullanma durumları ile ilgili elde edilen bulgulara göre değerlendirme yapılmış ve dil becerilerinin etkili ve verimli kullanımına yönelik nasıl bir tablonun ortaya çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, etik ve araştırma izinlerinin ilgili kurumdan alınmasıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerinin etkili öğretilmesi konusunda derinlemesine bilgi elde etmek amaçlandığından birden fazla veri toplama aracı kullanılması yoluna gidilmiştir. Birden fazla veri toplama aracı kullanılarak ortaya çıkabilecek olası hataların önüne geçilmesi için çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 91). Bu amaçla çalışmada ayrıntılı ve güvenli veri elde etme amacıyla gözlem ve görüşmeler yapılmış, doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme

Çalışmada veri toplamak için tercih edilen araçlardan biri görüşmedir. Görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir (Briggs'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev yapan öğreticilerin, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları hakkındaki düşüncelerini, görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlandığından veri toplamak için görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan yazın taranmış, açık uçlu 5 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için iki alan uzmanının görüşlerine

başvurulmuş, katılımcıları yönlendirme ihtimali olan ve başka madde ile benzer özellikler gösteren 2 madde görüşme formundan çıkarılmıştır. 1. ve 3. sorulara ait sondalardan oluşan toplam 3 maddelik görüşme formuna son şekli verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle ortalama 30 dakika süren görüşmeler yapılarak kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler yazılı hâle getirilmiş, görüşme sırasında katılımcıların vücut diline yansıyan davranışları not alınmış ve analiz edilmiştir. Görüşleri alınan öğretim elemanlarına ilişkin bazı bilgiler Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1. Öğretim elemanlarına ilişkin bazı bilgiler



Görüşmeye katılan iki öğretim elemanı Türkçe Öğretmenliği biri Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Öğretim elemanları Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde 5-7 yıl arasında aktif olarak görev yapmaktadır.

Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda olan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 173). Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarını, doğal sınıf ortamında tespit etmek amacı ile gözlem tercih edilmiştir. Altı hafta süren B1 kuru boyunca gerçekleştirilen gözlemlerin ilk üç haftasında yapılandırılmamış gözlem dson üç haftasında yapılandırılmış gözlem gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlemin tercih edilmesinin diğer amacı da farklı yollarla elde edilen bulguları desteklemektir. Gözlemler aynı zamanda ortaya çıkan bulguları kanıtlamak için görüşme ve doküman analizi ile birlikte kullanılır (Merriam, 2013, s. 113).

Gözlemler araştırmacının öğretici olarak görev yaptığı Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER’de okuma derslerinde katılımsız gözlemler yoluyla gerçekleştirilmiş, gözlemler süresince önemli davranış ve olaylar not edilmiştir. Tablo 1.’de altı haftalık gözlem verilerinin toplanmasına ilişkin genel bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1. Gözlemlere ilişkin bilgiler

Gözlemler	Gözlem Tarihi	Ünite	Konu	Gözlem Süresi
1. Hafta	15.07.2021	İş dünyası	Meslekler	80 dk.
2. Hafta	22.07.2021	Her Şeyin Başı Sağlık	Can Boğazdan Gelir	
3. Hafta	29.07.2021	Eğitim Hayatı	Türkçe Farklı Bir Dil	
4. Hafta	05.08.2021	Hayallerimiz	İnsan Hayalleri ile Yaşar	
5. Hafta	12.08.2021	Hayallerimiz	Uğurlu ve Uğursuz Sayılar	
6. Hafta	19.08.2021	İnsanlar Konuşa Konuşa	Öğrenci Evi	

Toplam altı hafta süren her bir gözlem okuma derslerinde iki ders saati (40+40 dk.) olacak şekilde gerçekleştirilmiş, beş ünite ve altı metin üzerinde okuma becerisi derslerinde gerçekleştirilmiştir.

Doküman incelemesi

Veri toplamak için kullanılan bir diğer araç ise öğrenci ürünlerinden seçilen dokümanlardır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları ve çeşitli etkinlikleri gerçekleştirdikleri ders kitapları doküman olarak incelenmiştir. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi için seçilen materyaller, tek başlarına veri toplama araçları olabileceği gibi, çoğu durumda gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189-190). Dil becerilerinin dengeli ve etkili kullanılma durumlarını tespit etmek ve gözlem, görüşme yoluyla elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğrencilerin ders kitapları üzerinde gerçekleştirdikleri etkinlikler doküman olarak incelenmiştir. Böylelikle gözlem ve görüşme sürecinde araştırmacının dikkatinden kaçma ihtimali olan durumların kaybolmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Çalışmada elde edilen veriler görselleştirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çerçevede veri toplama araçlarıyla elde edilen verilere dayalı olarak kodlamalar ve temalandırmalar yapılmıştır. Veriler incelenirken kodlar oluşturulmuş; kodlardan hareketle üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır. Kod ve temalardan hareketle tablolar altında betimleme ve yorumlamalar yapılmıştır. Verilerin analizi süreçlerinde Göçer'in (2018) aşağıda verilen kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır.

Bulgular bölümünde yer alan

A₁, A₂... : Araştırma sorularını,

G₁, G₂... : Gözlem haftalarını,

Ö₁, Ö₂... : Yabancı uyruklu öğrencileri,

ÖE₁, ÖE₂... : Öğretici görüşlerini temsil etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla bazı uygulamalar yapılmıştır. Verilerin elde edildiği Kilis TÖMER'de araştırmacının uygulayıcı olarak araştırma alanının içinde olması, gözlem ve görüşmeler yoluyla olayın gerçekleştiği doğal ortamda bilgi toplanılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda birden fazla veri toplama aracı kullanılarak bilgiler toplanması, bulgular içinde doğrudan alıntılara yer verilmesi geçerliği sağlamak adına yapılan çalışmalardandır. Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonrasında öğreticilerin cevaplarını teyit etmeleri istenmiş, yanlış anlaşılma ihtimali olan durumlar düzeltilmiştir. Görüşmelerin öncesinde karşılıklı güven ortamının oluşması adına açıklamalarda bulunulmuş, öğreticilerin düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri için sessiz ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş, bulgular başlığı altında öğreticilerin bazı doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Dış geçerliği sağlamak için çalışmanın yöntemi detaylı olarak açıklanmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra yazılı hâle getirilerek, veri kaybının önlenmesi

amaçlanmıştır. Farklı zamanlarda okunan veriler iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda okunmuş böylece fikir birliğini sağlamak amaçlanmıştır.

Bulgular

Gözlem yoluyla elde edilen bulgular

Çalışma kapsamında öncelikle öğretim yapılan ortama ilişkin veriler ele alınmıştır. Gözlem yapılan Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER'deki sınıf ortamına ilişkin bulgulara Tablo 2'de durumlarına yer verilmiştir:

Tablo 2. Öğretim yapılan ortama yönelik bulgular

Yer: Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER			
Ders: Okuma			
Tarih: 15.07.2021-19.08.2021			
Kur: B1			
		Kodlayarak Temalandırma	
		Kodlar	Temalar
G _{1,2,3,4,5,6} : Sınıfın rengi açık tonda, aydınlatılması için üç adet büyük pencere bulunmakta ve teneffüslerde sınıf havalandırılmakta. Öğrenci sıraları ikişer kişilik, üç sıra hâlinde düzenlenmiş. Sıraların tamamı tahtayı görecektir şekilde yerleştirilmiş, öğretmen masası pencere kenarında ve yanında kürsü yer almakta. Öğrencilere göre beyaz tahtanın solunda akıllı ekran, tavanda projeksiyon cihazı ve internet erişimi bulunmaktadır.		fizikî özellikler araç ve gereç teknik donanım	Sınıfın fizikî ortamı
G _{1,2,3,4,5,6} : Öğretici derse girişte öğrencileri selamlamakta, onlarla sohbet etmektedir. Öğretici dersin başlangıcında çeşitli yönlendirmeler yapmaktadır. Bu yönlendirmelerde öğretici öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları için onları teşvik etmektedir. Öğrenciler bazı derslerde ön hazırlık çalışmalarında yönergeleri tam olarak anlayamamakta bu sebeple cevap vermede, duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşamaktadır.		selamlama görüş bildirme iletişim güçlüğü	Sınıfın iletişim ve etkileşim ortamı

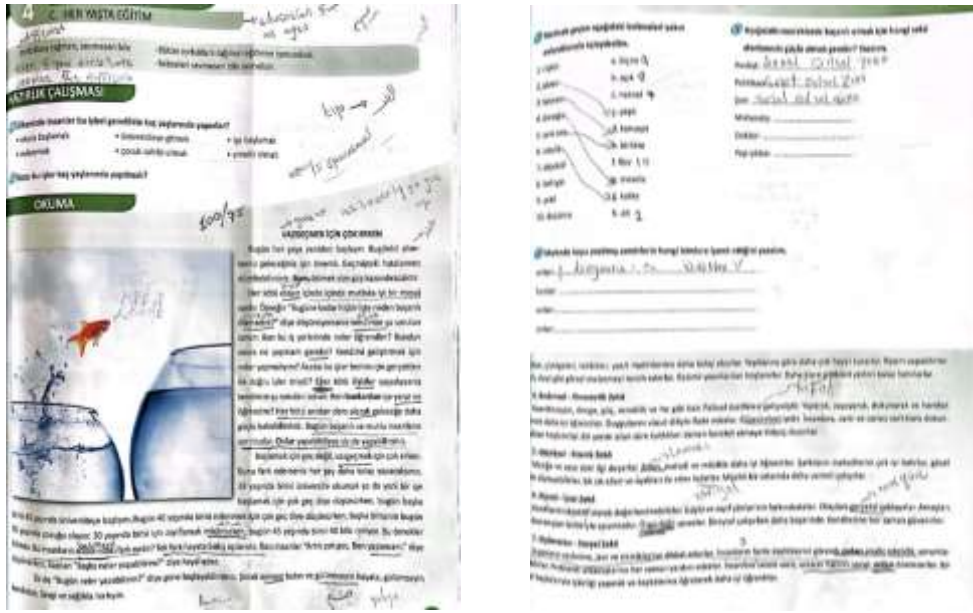
Tablo 2'ye göre ortamda yer alan fotoğraf, harita, yazı tahtası, akıllı bilgisayar ve projeksiyon cihazı vb. sınıfın teknik açılarından yeterli olduğu görülmektedir. Fizikî imkânların derslerde teknolojiyi kullanmada, öğrencileri güdülemede, temel dil becerilerinin kazandırılmasında yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Sınıfta herkesin görüşlerinin alınmaya çalışılması demokratik bir ortam sağlanmaya çalışıldığı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede teşvik edildikleri gözlenmiştir. Ayrıca ön hazırlık çalışmalarında ara sıra öğrencilerin yönergeleri anlayamadıkları, düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları gözlenmiştir.

Temel dil becerilerinin öğretimi konusu araştırma kapsamında ele alınan diğer hususlar arasında yer almaktadır. Temel dil becerilerinin öğretimine ilişkin gözlemlere Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3. Temel dil becerilerinin öğretimine yönelik bulgular

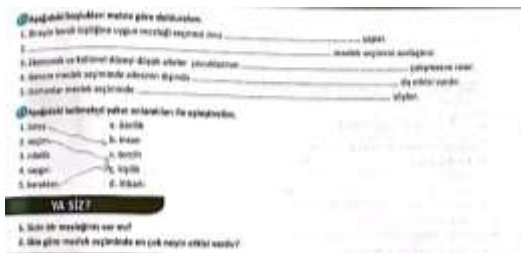
Yer: Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER		
Ders: Okuma		
Tarih: 15.07.2021-19.08.2021		
Kur: B1		
	Kodlayarak Temalandırma Kodlar	Temalar
G_{1,2,4,5}: Okuma metni ilk olarak öğretici tarafından sesli okuma yöntemiyle bir defa okundu. Daha sonra öğrencilerin sesli okumasıyla ikinci okuma gerçekleştirildi. Metin okunduktan sonra anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının açıklaması yapıldı. Metin altı sorular öğretici tarafından okundu yanıtların öğrenciler tarafından verilmesi istendi, metin sonrası çalışmalar kitapta yer alan etkinlikler üzerinden gerçekleştirildi. Okuma sırasında öğrencilerin yapmış olduğu bazı sesletim hataları öğretici tarafından düzeltildi. Öğretici dersin sonunda öğrencilerden okuma metnini evde okuyup, anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten öğrenip derse hazırlıklı gelmelerini istedi. Bu durumun zamanı verimli kullanarak ders kitabını kur sonunda bitirebilmek amacıyla yapıldığı ifade edildi.	sesli okuma kelime öğretimi dönüt/düzeltilme tamamlayıcı görevler	Okuma becerisi etkinlikleri
G_{2,3,6}: Metinde yer alan anlamı bilinmeyen kelime ve kelime grupları öğretici tarafından tahtaya yazıldı. Kelimenin anlamı sözlük anlamına göre açıklandı, kelimeler açıklandığı sırada ve açıklandıktan sonra söz konusu kelimeler birkaç öğrenci tarafından kitaptaki metin üzerine yazıldı. Metin altı sorularına verilen yanıtlar birkaç öğrenci tarafından kitabın ilgili kısımlarına yazıldı. Sıraların üzerinde defterler olmasına rağmen defterlerin öğrenciler tarafından kullanılmadığı görüldü.	not alma defter tutma	Yazma becerisi etkinlikleri
G_{1,4,5}: Dersin girişinde öğrencilere selam verildi, öğrencilerle kısa sohbet edildi. Ön hazırlık çalışması yapılan okuma metinlerinde öğrencilerin konuşmaları sağlanmaya çalışıldı. Bazı öğrenciler okunan metni takip etmediklerinden konuşmada isteksiz göründüler. Konuşma etkinlikleri öğrenciler açısından metin altı sorularına verilen yanıtlar üzerinden gerçekleştirildi. Bazı öğrencilerin yönergeleri anlayamaması üzerine arkadaşları ana dillerini kullanarak bazı açıklamalar yaptı.	ön hazırlık metni takip etme akran desteği	Konuşma becerisi etkinlikleri
G_{2,3,5,6}: Metin öğretici tarafından yüksek sesle bir defa okundu. Daha sonra metin öğrenciler tarafından ikinci kez okundu. Bazı öğrencilerin metin okunurken telefonları ile meşgul oldukları görüldü, öğretici tarafından uyarılar yapıldı. Kelime/kelime grupları çalışmaları yapıldıktan sonra metin altı sorularına geçildi. Sorular öğretici tarafından okundu.	sesli okuma pasif dinleme	Dinleme becerisi etkinlikleri

Tablo 3'e göre okuma derslerinde metnin öğretici tarafından yüksek sesle bir defa okunduğu ikinci kez öğrenciler tarafından sesli okuma şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında yer alan metin dışında herhangi bir okuma etkinliği yapılmadığı ve sesli okuma haricinde herhangi bir okuma tekniği/stratejisi kullanılmadığı gözlenmiştir. Yazma etkinlikleri, metnin okunması tamamlandıktan sonra ilk olarak anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretici tarafından tahtaya yazılması ve bazı öğrencilerin kelimeleri kitap üzerinde ilgili kelimenin yanına ana dillerindeki karşılığını yazmaları ile gerçekleştirilmektedir. Metin altı sorularda öğrencilerin eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi kısa cevap gerektiren soruları kitap üzerine işaretledikleri; açık uçlu ve yorum gerektiren soruların eksik veya boş bırakıldığı bununla beraber öğrencilerin çoğunluğunun defter kullanmadığı görülmüştür. Derslerin girişinde, ön hazırlık çalışmaları yapılırken ve metin altı sorular yanıtlanırken öğrencilerin konuşmaları sağlanmaya çalışılmış, bazı öğrenciler okunan metni anlamadığı için sorulara yanıt verememiş,



Fotoğraf 3. ve 4. Ö₃, Ö₄ öğrencilerine ait etkinlik çalışması

Eğitim Hayatı ünitesinde yer alan okuma metni üzerinde Ö₃ ve Ö₄ öğrencilerinin çalışmaları Fotoğraf 3 ve 4'te gösterilmiştir. İlgili fotoğraflar incelendiğinde öğrencilerin benzer yöntemle Türkçe kelimelerin karşılıklarını ana dilleriyle veya başka bir dil kullanarak yazdıkları; eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış vb. gibi kısa yanıt gerektiren soruları cevapladıkları, açık uçlu soruları eksik veya boş bıraktıkları, cümle kurmaları gereken durumda kısa yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin metin altı soru türlerinden olan kısa yanıtli sorulara da yanıt vermedikleri/veremedikleri görülmektedir.



Fotoğraf 5. Ö₅ öğrencisine ait etkinlik çalışması



Fotoğraf 6. Ö₆ öğrencisine ait etkinlik çalışması

Görsel 5'te Ö₅'in eşleştirme sorularından bazılarını tamamlayıp boşluk doldurma sorularını boş bıraktığı, Görsel 6'da Ö₆'nın bütün soruları boş bıraktığı görülmektedir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerin üzerine bildikleri dile ilişkin karşılıklar yazdıkları, okuduklarını anlamada zorlandıkları, anladıklarını yazılı olarak ifade etmede yetersiz oldukları görülmektedir.

Görüşme yoluyla elde edilen bulgular

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev alan öğreticilerin, temel dil becerilerinin öğretimi sürecindeki deneyimlerine, öğrencilerin yeterlik durumlarına ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablo 4'te Türkçenin ikinci olarak

öğretiminde görev alan öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretimi sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 4. Temel dil becerilerinin öğretilmesi sürecinde zorlanılan durumlara ilişkin bulgular

A1: Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dil olarak Türkçeyi öğretmede zorlandığınız durumlar nelerdir?

-Öğrencilerinizin zorlandığına dair gözlemlerinizi varsa bunun sebepleri hakkında neler düşünümüyorsunuz?

	Kodlar	Temalar
<p>ÖE1: Bütün becerilerde aktif olarak derse giriyorum. Bazen bildiklerimi aktarma konusunda problem yaşıyorum. Bazı insanlar bildiklerini çok rahat aktarabiliyor. Kişiye düşen mesleğini severek yapıp eksikliklerini gidermesidir. Biz alanda eksikliğimizin farkında değiliz. Özellikle dil bilgisi derslerinde Türk öğrencilere anlatır gibi sadece kurallar veriliyor, sadece kitaptaki etkinlikler yapılıyor. Biz bazen sadece kuralla bağlı kalıp dilin günlük hayatta kullanımını yeterince veremiyoruz. Dinleme derslerinde metni birkaç kez dinletip sorulara geçiyorum. Bahanemiz de zamanı kullanıp kitabı zamanında bitirmek, konuları tamamlamak. Özellikle dil bilgisi konusunda yeterince eğitim almadığımı bazı kuralları yeterince bilmediğimi ve dolayısıyla bu konuları anlatırken de aktarma konusunda sorunlar yaşıyorum. Yabancı bir öğrencinin dil öğrenme süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunları yeterince bilmiyorum bu da yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yeterince eğitim almadığıma bağlıyorum. Yabancılara Türkçe öğretimini normal Türkçe öğretimi kitaplarına kurallarına göre yapıyoruz bu da tekrara sebep oluyor. Yeni gelişmeleri ve dil öğretimi yaklaşımlarını takip etmek gerekiyor bu konuda yeterli araştırma yapmadığımızı düşünüyorum.</p> <p>ÖE2: Özellikle yazma derslerinde zorlanıyorum. Mesela yazma dersinde kitaptaki temaya göre bir yazı, metin yazmaları istenir. Yazma dersinde kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda eğitimi almak gerekir diye düşünüyorum. Yazma dersinde yazım noktalama vb. şekil olarak hemen düzeltme yapıyoruz çünkü bu en kolay kontrol etmek mümkün. Ama içerik olarak çok dikkat etmiyoruz maalesef. Paragraflar arası geçiş nasıl, uyum var mı? Giriş, gelişme, sonuç nasıl? Bu alanda çok tecrübeli değilim ama kendimde bir alışkanlık sıradanlık oluştuğunu düşünüyorum. Her öğrenci ile birebir uygulama yapmak zor diye düşünüyorum. Bahane etmemek lazım ama durum böyle.</p> <p>ÖE3: Genelden özele gidersek daha doğru olur şöyle en büyük sorunum tecrübe eksikliğidir. Yabancı öğrenci okuduğunu nasıl anlar bilmem gerekiyor. Okuma derslerini genellikle şu şekilde yapıyoruz metin bir defa öğretici tarafından okunur, bilinmeyen kelimeler açıklanır, metin altı sorular yanıtlanır ve ders böyle biter. Öğrenciler kısa cevaplı olan soruları metinden direkt işaretler ve doğrudan metinde yazılanları cevap olarak yazar, söyler ezber mantığı ile. Öğrenci yanıtı kendi kelimeleriyle yorumlayarak cevaplaması gerekiyor. Hoca bunu fark edebilmeli okuduğunu anlamak yerine ezbere gittiğini fark etmeli, öğrenciye gereken dönütü vermeli bu konuda her zaman yeterli olmadığımızı düşünüyorum. Sadece kitaptaki metinler üzerinden okuma dersleri yapıyorum, farklı metinler getirip ya da kendim üretilip uygulama yapmam gerekir. Kitaptan kaynaklı problemler var ama kitabı kullanan da hoca. Sadece kitapla olsaydı iş hocalara hiç gerek kalmazdı zaten. Öğretici burada devreye giriyor çözüm üretme noktasında sıkıntı yaşıyorum. Ders aralarında</p>	bilgiyi sunma	Alan bilgisi durumu
	farkındalık	
	kurallara bağlılık	
	alandaki gelişmeleri izleme	
	strateji/yöntem bilgisi	
	değerlendirme	
	sıradanlık	
	hedef kitleyi tanıma	
	dönüt	
	üretim	
sorun tespiti	Deneyim durumu	

hocalar ile konuşuyoruz en çok şikâyet şu öğrenciler ezber yapıyor biz neler yapıyoruz onun üzerine odaklanmamız, problemi doğru tanımlamamız gerekiyor. Konuşmada biraz kaygı, heyecan ve stres oluyor öğrencilerde derslerde konuşma etkinliklerine katılmada çok istekli değiller. Sorunu biliyorum ama bunu ortadan kaldırmak için ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Biraz kuralcı ve aceleciyim her hatayı anında düzeltmeye çalışıyorum mükemmeliyetçilik ve fazla beklentiden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilere yol gösterme konusunda neler yapabilirim bu konuda çok bir deneyimim ve alt yapım olmadığını düşünüyorum. Konuşma derslerinde bazen sınıf yönetimini sağlamakta sorun yaşıyorum.	mükemmeliyetçilik
	rehberlik
	sınıf yönetimi

Tablo 4’te sunulan verilerden hareketle öğretmenler alan bilgisi (Türkçe Eğitimi alan bilgisi ve Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi) ve deneyim açılarından kendilerini yetersiz görmektedir. Alan bilgisi hakkındaki düşüncesini ÖE₁, *eğitim sürecinde yeterli bilgi edinemedim bu sebeple de alanda yaşanan gelişmeleri takip etmem gerekmektedir* şeklinde ifade etmiştir. Özellikle dil öğretimi süreçlerinde yeterince eğitim alamadıklarından öğretmenler derslerde farklı yöntem/strateji ve teknik kullanma noktasında sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu konudaki düşüncesini ÖE₃, *yeni gelişmeleri ve dil öğretimi yaklaşımlarını takip etmek gerekiyor bu konuda yeterli araştırma yapmadığımı düşünüyorum* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yeterli alt yapısı olmayanların sahada görev yaptıklarını ve *alandan mezun olmayan öğretmenlerin derslere girmesinin şikâyetlere neden olduğunu* dile getirmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunu tek yönlü olarak düşündüğünü ve uyguladığını ifade eden bir öğretici, özellikle yazma derslerinde yazım, noktalama ve şekilsel hatalara odaklandığını, içerik boyutunu ihmal ettiğini ifade etmiştir. Tecrübe yetersizliğinden dolayı dil becerilerinin öğretimi noktasında sorunların başında hedef kitleyi yeterince tanıyamama gelmektedir. Öğretmenlere göre Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iyi tanınması, nelere ihtiyaçları olduğu, nerelerde, nasıl hata yapabilecekleri iyi tespit edilmelidir. Öğretmenlerin sorun olarak gördükleri başka bir durum derslerde kullandıkları kitabın kur süresi içerisinde bitirilmesi gerektiği anlayışıdır. Söz konusu anlayışın yanlış olduğu bilinmesine rağmen öğrencilerin, *derste işlenmeyen yerden soru gelebileceği, kitabın bitmemesi durumunda öğrenilenlerin yetersiz kalabileceği* düşünceleri, öğretmenleri bu şekilde davranmaya yani kitabı kur süresi içinde bitirmeye yönlendirmektedir. Konuşma becerisinde öğrencileri etkinliklere dâhil etmede sorun yaşayan öğretici, rehberlik konusunda sorunlar yaşadığını, sorunu tam olarak tespit edemediğini, durumun öğrencilerden beklentisinin yüksek olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Konuşma becerisi derslerinde etkinliklere katılma noktasında isteksiz olan öğrencilerin konuşması sırasında sınıf hâkimiyeti sağlama konusunda sorun yaşayan ÖE₂, düşüncesini *öğrenci konuşurken arkadaşları dinlemiyor, sınıfta uğultu oluyor zaten öğrenci konuşmakta isteksiz bu da olunca daha çok çekiniyor* şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenler dil becerilerinin öğretimi noktasında zorlandıkları konuları çeşitli durumlara bağlamışlardır. *Vurgu, tonlama, sesletim, dile hâkim olamama, dinleme materyallerindeki yetersizlikler ve ders kitaplarından kaynaklanan durumlar* dinleme becerisinin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde sorunlara sebep olmaktadır. Yazma becerisinde yaşanan sorunlar *alfabe farklılığına, geldikleri ülkenin eğitim sistemine ve yaşam koşullarına, öğrencilerin ana dillerindeki yazma eğitimlerinin yetersiz olmasına* bağlanmaktadır. Öğretmenlere göre farklı uluslardan gelen öğrencilerin söz konusu farklılıkları, eğitim sürecini

ve süresini etkilemektedir. Öğrencilerin *hedef dile maruz kalma durumları, geldikleri ülke ile Türkiye arasındaki ortak kültür, ortak kelimeler, Türkçedeki bazı seslerin ana dillerinde olmayışı* konuşma becerilerinde zorlanmalarına sebep olmaktadır. Arap alfabesi kullanan öğrencilerin genellikle yazma becerisinde; Somali, Kongo gibi Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin konuşma becerisinde zorlandıkları dile getirilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bazı becerilerin iyi hazırlanırken bazılarının iyi hazırlanmadığı, *dil becerilerinin tamamını dengeli ve yeterli olarak ele alan yayınevini bulunmadığı* (ÖE₁) ifade edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan bazı okuma ve dinleme metinlerindeki yapıların ve kelimelerin, içinde bulunulan seviyeye uygun olmadığı bunun da okuma ve dinleme derslerinin uzamasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca *öğrencilerin geldikleri ülkedeki eğitim anlayışları, sosyal yaşamları ve alışkanlıkları* onların dil öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Bu konudaki görüşünü ÖE₂ şu şekilde dile getirmiştir: *Mesela gelişmiş ülkelerden gelen öğrenciler buradaki imkânları yetersiz bulabilirken az gelişmiş ülkelerden gelenler ortamı daha çok benimsiyorlar.*

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde temel dil becerilerinin öğretilmesi noktasındaki sorunların başında alan bilgisi ve tecrübe yetersizliğinin geldiği; öğrencilerden, ders materyallerinden kaynaklanan çeşitli durumların temel dil becerilerinin öğretimi noktasında bazı sorunlara sebep olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan diğer boyut Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin temel dil becerilerinin yeterlik durumları hakkında öğretici görüşleridir. Bu çerçevede toplanan bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin temel dil becerilerindeki yeterlik durumlarına ilişkin bulgular

A2: Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinizin temel dil becerilerine yönelik yeterlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

	Kodlar	Temalar
ÖE ₁ : İster dil eğitimi olsun ister herhangi bir eğitim hepsinde önemli olan öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyidir. Suriye, Kongo, Somali gibi ülkelerden gelen öğrencilerimiz var özellikle Somalili öğrencilerimizin hazırbulunuşluk düzeyi çok düşük. Suriyeli öğrenciler Türkiye'de yaşamak zorunda oldukları için motivasyonları yüksek, burada yaşamak, iş sahibi olmak ve eğitim için Türkçe öğrenmek zorunda olduklarının farkındalar.	hazırbulunuşluk	
ÖE ₂ : Suriyeli öğrencilerimizin odaklanması ile başka uyruklu öğrencilerimizin eğitime odaklanmaları arasında bariz farklar bulunmakta. Derslere çalışma, tamamlayıcı görevleri gerçekleştirme, tavsiyeleri dikkate alma konularında Suriyeliler burada bir gelecek ön gördükleri için daha odaklanmış daha titiz bir şekilde ders çalışıyorlar.	motivasyon	
ÖE ₃ : Yazma başlı başına problem bana göre öğrencilere dil öğretimi dışında yazma eğitimi verilmelidir. Yazının özellikleri, giriş, gelişme, sonuç kısaca süreç temelli yazma eğitimi verilmeli. Ana dilinde bile yazma sorunu yaşayanlar var. Suriyeli öğrencilerde gramer aşkı var. Ama iş yazma ve konuşma becerilerine geldiğinde öğrencilerin tökezlediğini görmekteyiz. Bu durumun altında savaş etkisi de var biz yazma ve konuşma konularında sosyal, günlük hayata dair görüşlerini, düşüncelerini istediğimizde öğrenci Türkçe bilmesine rağmen kendi ana dilinde de bu beceriye erişemediğinden bize cevap veremiyor. Somalili öğrenciler konuşmada Suriyelilere göre daha kötü, ana dillerinin ses yapısından kaynaklanabilir ve geleceğe dönük planlar da bunu etkiliyor bana göre.	farkındalık	Dil becerileri yeterlik durumu
	destek eğitimi	
	ana dil eğitimindeki yetersizlik	
	ana dil etkisi gelecek planlaması	

Öğreticilere göre öğrencilerin temel dil becerilerinin yetersiz olmasını etkileyen unsurlardan başında hazırbulunuşluk, motivasyon, farkındalık gelmektedir. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk, motivasyon ve farkındalıklarının eksik olması onların dil becerilerindeki yeterli durumlarını etkilediği düşünülmektedir. Türkiye’de uzun süre yaşamayı düşünen, eğitim veya iş yaşamına katılmayı planlayan öğrencilerin dil öğrenmek için kendilerini zorunlu hissettiklerinden derslere katılmada istekli oldukları verilen görevleri yerine getirmek için çaba gösterdikleri; belli bir süre Türkiye’de yaşayıp ülkelerine dönmeyi planlayan öğrencilerin daha az çaba gösterdikleri ifade edilmektedir. Öğrencilerin özellikle anlatma becerilerinde olmak üzere genel olarak temel dil becerilerinde yetersiz oldukları düşünülmektedir. ÖE₂ konu hakkındaki düşüncesini *öğrencilerin yetersiz oldukları beceriler ilk sırada konuşma, onu yazma, okuma ve dinleme takip etmektedir* şeklinde dile getirmiştir. Yazma becerisinde yaşanan zorluğun sebebi öğrencilerin ana dillerinde de yazma becerisinde yeterince eğitim alamamalarına bağlanmaktadır. Ana dil eğitimindeki yeterli durumunun ikinci dil öğreniminde önemli olduğunu ifade eden ÖE₁’e göre *öğrencilere destek olarak yazma eğitimi dersleri verilmelidir*. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları ortama aktif olarak katılma durumları, onların temel dil becerilerindeki yeterli durumlarını etkilemektedir. ÖE₃ bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir: *Suriye kökenliler Türk toplumu ile içli dışlı yaşadıkları için komşuluk, alışveriş, ulaşım vs. birçok alanda Türkçe kullanıyorlar, Afrika kökenli öğrenciler yurttan kalıyor ve şehirde çok fazla aktif değil bir nevi kapalı sistem yaşıyorlar bu durum eğitimlerine ve doğal olarak dil becerilerine yansıyor*.

Temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler, öğretici görüşleri çerçevesinde ele alınmış ve söz konusu görüşlere ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin durumu

A3: Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinizin dil becerilerini bütüncül bir şekilde kazanabilmeleri için ders kitaplarındaki etkinlikleri nasıl bulmaktasınız?

	Kodlar	Temalar
<p>ÖE1: Öğrenci, kendisinde heyecan ilgi uyandıracak bir içerik ile karşılaşmıyor Dinlemede hemen her kitapta okuma metni kadar dinleme metni var ya da ondan daha az. Burada önemli olan dil bilgisi odaklı yerine anlam odaklı olması gerekiyor. Anlam odaklıdan kastım öğrenci okulda dinlediği metni sokağa çıktığında dinleyebilecek mi? Mesela alışveriş ile ilgili bir metni dinledi ve bunu öğrendim ben de gerçek hayatta böyle yapacağım ve uygulayacağım demeli. Mesela diyaloglara bakalım her şey toz pembe hiçbir sorun yok. Bilet almaya gidiyor merhaba Ankara'ya bilet alıyorum, şu kadar teşekkür ederim. Bilet bitebilir, olmayabilir yanlış bilet verilmiş olabilir, diyaloglarda her şey çok normal. Kitaplarda durum çok normal iki arkadaşın biri Türk her şeyi o hallediyor problem olmadan. Yabancı öğrenci gidince ne olacak orada neler yapacak? Maalesef kitaplarda bu yok. Gerçekler farklı ve bu durum konuşma becerisi hariç diğer tüm becerilerde geçerli.</p>	ilgi çekicilik	
<p>ÖE2: A1 kurundan C1 kuruna kadar belli bir rutin hissediyorsa kitabın takibi noktasında bazı sıkıntılar yaşayabiliyor. Şöyle ki her kitabın okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin içeriklerinin hazırlanmasında belli bir rutin içinde gidince öğrenci bir sonraki konuda sürpriz ya da farklı bir durumla karşılaşmıyor.</p>	gramer odaklılık	
<p>ÖE3: Metin sonundaki sorulardaki en büyük eksiklik yazma becerisi ile ilgili. Genellikle metin ile ilgili sorular var. Bence öğrencilerin bireysel yazabilecekleri, kültürleri ile ilgili sorular da eklenebilir. Serbest yazabilecekleri, yorum yapabilecekleri soru ya da sorular olmalı. Eğer dil becerilerini dengeli geliştirmek istiyorsak buna dikkat etmeliyiz. Okuma derslerinde okuma ve konuşma etkinlikleri yeterli yapılırken dinleme ve yazma becerileri eksik kalıyor. Bence kitaplardaki içerik ile ilgili tematik sorunların yanında metinlerde yer alan sözcükler, cümleler, cümle uzunlukları, yapılar vs. zaman zaman ilgili kurun seviyesine uygun olmuyor.</p>	günlük yaşama transfer	Ders kitabındaki etkinlikler
	sıradanlık	
	soru türleri	
	bütünsellik	
	düzeğe uygunluk	

Öğreticilere göre dil becerilerinin etkili ve verimli kazanılmasında kullanılan ders kitaplarında yazma, okuma ve dinleme becerilerinin öğretilmesiyle ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Ders kitaplarındaki içeriğin gramer ağırlıklı olması, metinlerin gerçek yaşamı yansıtmaması etkinliklerin uygulanmasında olumsuzluklara sebep olmaktadır. Öğreticilere göre ders kitaplarındaki metin altı sorularında belli başlı soru türleri kullanılmakta yorum gerektiren sorulara yeterince yer verilmemektedir. Kitaplardaki bazı yapıların, içinde bulunulan kur düzeyinin üstünde olduğu bunun da öğrencilerin etkinliklere katılma durumlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. ÖE1 bu konudaki düşüncesini *A1 kurundaki bir metinde zarffil varsa B2 içeriğine kayıyor, açıklamak zorunda kalıyoruz, konu dağılımında ve metin seçiminde gereken titizliğin olmadığını gösteriyor. Bu durum da dil becerilerinin öğretilmesi noktasında öğrenciler ve bizim için bazı sıkıntılar oluşturuyor* şeklinde dile getirmektedir. Okuma derslerindeki metinlerde metin altı soru türlerinden kısa cevap, boşluk doldurma, doğru/yanlış ve açık uçlu soruların sıklıkla kullanıldığı yorum gerektiren soruların az olduğu

bu durumun da bazı soruların boş bırakılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Okuma derslerinde sadece okuma ve konuşma becerilere yönelik etkinliklerin olduğu dinleme ve yazma becerilerinin ihmal edildiği düşünülmektedir. Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilere önemli rolün düştüğünü ifade eden ÖE₂'ye göre *öğretici çok iyi oyuncu olabilmeli, öğrencilerle göz teması kurmalı, onların aralarında dolaşabilmelidir.*

Tartışma ve Sonuç

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları gözlem, doküman incelemesi ve görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi ile tespit edilmeye çalışılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Gerçekleştirilen gözlemler neticesinde öğretim yapılan ortamın fizikî şartlarının ve iletişim ortamının yeterli olduğu söylenebilir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde okuma derslerinde sesli okuma tekniği dışında herhangi bir okuma tekniği yapılmadığı; dinleme, yazma becerilerine ait etkinliklere yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma derslerinde metin altı sorulardan genellikle kısa cevap gerektiren soruları yanıtlayıp yorum gerektiren soruları yanıtlamada zorlandıkları, metin işleme süreçlerinde yazma ve dinleme becerisine ilişkin performanslarının yeterli olmadıkları görülmüştür.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenler, temel dil becerilerinin öğretiminde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğreticiler Türkçe eğitiminde yeterince bilgiye ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yeteri kadar tecrübeye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Öğreticiler bildiklerini öğrencilerle paylaşma, alandaki gelişmeleri takip etme, strateji/yöntem bilgisi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve sınıf yönetimi konularında kendilerini yetersiz görmektedir. Alan (2021) yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, öğretmenlerin alan bilgisine hâkim olmaması, uzman olmayan kişilerin derse girmesi, öğretmenlerin yanlış yöntem-teknik kullanması, dil bilgisi odaklı eğitim yapması, tecrübe eksikliğinin olması ve öz yeterlik eksikliği hissetmesi başlıkları altında ele almıştır. Öğreticilere göre öğrencilerin geldikleri ülke, kullandıkları alfabe, dile maruz kalma durumları vb. değişkenler temel dil becerilerinin öğretimini olumlu ve olumsuz şekillerde etkilemektedir. Maden, Dincel ve Maden (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazarken çoğunlukla kaygılandıklarını ve uyruklarına, ülkelerinde kullandıkları alfabelere, okuma alışkanlıklarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin yükseldiğini tespit etmiştir. Bölükbaş (2016) Türkçe ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde zorlandıklarını bu becerileri sırasıyla yazma, dinleme, dil bilgisi, okuma alanlarının takip ettiğini tespit etmiştir. Erdil (2017) Arap alfabesi kullanan yabancıların ünlü seslerin kalınlık incelik hâllerini anlayamadıklarını, Azeri öğrencilerin “-ı, -i, -o, -ö, -u, -ü” seslerinde; Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrencilerin ‘-ı, -ö ve -ü’ seslerinde sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Çelik (2019) Arap kökenli öğrencilerin yazmada sesli harflerde daha çok sorun yaşadıklarını, özellikle e-i, o-u, ı-i, ö-ü gibi sesleri ayırt edemediklerini ifade etmiştir. Göçer ve Karadağ (2020) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisine yönelik birtakım sorunlar yaşadığını ve kendilerini ifade etme noktasında problemlerle karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Çalışmanın bu yönüyle daha önce yapılan çalışmalarla benzer özellikler gösterdiğini, gözlem yoluyla elde edilen verilerin görüşme verileri ile elde edilen bulguları desteklediğini söylemek mümkündür.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk, motivasyon, farkındalık, yaşanan ortama katılma, ana dildeki yetkinlik vb. durumlarının, onların dil becerilerindeki yeterlik durumlarını etkilediği görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin dil öğrenme amaçları

onların performanslarını etkilemektedir. Demiral ve Yavuz (2016) öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu çevrede yaşamasının onlara çeşitli imkânlar sunduğunu ve bu durumun onların dil öğrenim süreçlerini hızlandırdığını tespit etmiştir. Öğreticilere göre temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bazı eksiklikler bulunmaktadır. Ders kitaplarının gramer odaklı hazırlanması, metinlerin gerçek yaşam durumlarını yansıtmaması, değerlendirme boyutunda kullanılan soru türleri, bazı içeriklerin öğrenci düzeyinin üstünde olması söz konusu eksiklikler arasında görülmektedir. Her dil becerisi için farklı öğreticilerin görev alması, öğreticiler arasındaki iş birliğini aksattığı bu durumun da dil becerilerinin verimli öğretilmesini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Demir ve Özdemir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makaleleri inceledikleri çalışmada modüler bir öğretime dayalı okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme-anlama yetilerinin ayrı birer modül olmadığını tespit etmiştir. Biçer ve Kılıç (2017) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarıyla ilgili çalışmalarında temel dil becerilerinin dağılımı konusunda dinleme/izleme dil becerisine gereği kadar yer verilmediğini, söz konusu becerinin ihmal edildiğini bunu konuşma becerisinin takip ettiğini tespit etmiştir. Memiş (2019) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin takip ettikleri dil öğretim setinin içeriğinin ve niteliğinin öğrenenlerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediğini, kullanılan Türkçe öğretim setine bağlı olarak öğrenenlerin okuma becerilerinin olumlu ve olumsuz yönde değişim gösterdiğini tespit etmiştir. Başkan ve Ustabulut (2020) okuduğunu anlama işleminde kişinin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, cümle yapısının ve dil bilgisi özelliklerinin öğrenci tarafından belirli bir düzeyde bilinmesi, okunan metinlerdeki içeriğin de öğrencilerin ön bilgilerin uygun olması gerektiğini ifade etmektedir. Şimşek ve Erdem (2021) inceledikleri ders kitabındaki etkinliklerin temel dil becerilerini bütüncül nitelikte olduğunu, okuma ve yazma becerisi etkinliklerinin konular bakımından eşgüdümlü olarak yapılandırıldığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada yazma becerisi etkinliklerinin diğer beceri etkinliklerine göre arka planda kaldığı, açık uçlu soruların ve alıştırmaların yazma becerisi etkinliklerini destekleyici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın özellikle ders kitaplarında açık uçlu soru kullanımını yönüyle daha önce yapılan çalışmadan farklı sonuca ulaştığı söylenebilir. Çalışmanın daha önce yapılan çalışmalarla benzer ve farklı özellikler taşıdığını ve görüşme yoluyla elde edilen bulguların gözlem ile doküman bulgularını teyit ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak Türkçenin ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerini etkili, dengeli ve verimli bir şekilde öğrenip kullanamadıkları, dil becerilerinin bütüncül olarak öğretilmesinde öğrenciden, öğreticiden ve ders kitaplarından kaynaklanan durumların etkili olduğu söylenebilir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerileri sıralamak mümkündür:

Öneriler

- Dil becerileri bütüncül olarak öğretilmeli, bazı beceriler ön plana çıkarılırken bazıları ihmal edilmemeli.
- Derslerdeki etkinlikler sadece ilgili beceriye yönelik olmamalı aynı derste bütün dil becerilerini kullanabilecek etkinlikler oluşturulabilmeli.
- Ders kitaplarındaki dil becerileri etkinliklerinin dağılımının dengeli olması sağlanabilir.
- Ders kitaplarındaki metinlerin içerikleri öğrenci düzeyine uygun hazırlanabilir.
- Temel dil becerilerinin verimli ve dengeli öğretilmesi için farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilir.
- Öğreticiler dil öğretim süreçlerinde ders kitaplarına bağlı kalmayıp, farklı materyaller ve etkinlikler kullanabilir veya hazırlayabilir.

Kaynakça

- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 119-146. DOI: 10.9779/pauefd.748162.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları
- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247. DOI: 10.5505/pausbed.2017.69772
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862-878. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.019>
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.329809>
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-27. DOI: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluakademi/issue/42510/498082>
- Demir, K. ve Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 105-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12(28), 281-306. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, (145), 28-47. DOI: https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000114
- Göçer, A. & Karadağ, B.F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumunun incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 71-80. DOI: 10.21666/muefd.686282
- Göçer, A. (2018). Yerleşik yaşama geçmiş yürüklerde konar-göçer yaşamın izleri üzerine bir kültür analizi: Yörük köyü örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 227-241.
- Günaydın, Y. ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 83, 673-696. DOI: 10.17753/Ekev1688.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.18712>
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1705-1728. DOI: 10.26466/opus.771216
- Kalfa, M. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 85-102
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. DOI: <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.521301>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. DOI: 10.29000/rumelide.895762
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Edition). SAGE.

Extended Abstract

Introduction

The main objective in teaching Turkish as a second/foreign language is to acquire basic language skills and use that language correctly and effectively. In order to achieve this goal, it is crucial to develop language skills in a balanced and efficient way. “Language ability of the individual formed with special areas in the brain structure for language learning and appropriate environmental conditions consists of listening, speaking, writing and reading skills” (Alyılmaz and Şengül, 2017, p. 24). From the beginning of language education, four basic language skills should be taught together and in a holistic way. “These four basic skills are always needed during the use of the language, which is the basis of communication, in teaching Turkish to foreigners who aim to acquire listening, reading, speaking and writing skills, and it is not considered as a right method to give language education with the idea that they should speak first and then get used to writing” (Guzel and Barın, 2020, p. 251). This study focuses on the effective and balanced development of basic language skills, which is also emphasized in studies in the field of teaching Turkish as a second/foreign language. In the study, it was aimed to present a general view of the teaching of basic language skills by determining the situations that arise after mentioning what was done for the teaching of four basic language skills. Thus, some suggestions were given in order to eliminate the negative situations experienced by focusing on the processes of teaching basic language skills in a balanced and effective way.

Method

The research was carried out with the case study pattern, which is a qualitative research method. A case study is a qualitative approach in which the researcher collects detailed and in-depth information about a real-life, current limited system or multiple limited systems in a certain time through multiple information sources (observations, interviews, documents, reports, etc.) (Creswell, 2016, p. 97). The data of the study were collected in the 2021-2022 academic year by taking ethics and research permissions from the relevant institution. Since it was aimed to increase the validity and reliability of the study and to obtain in-depth information on the effective teaching of language skills in teaching Turkish as a second/foreign language, more than one data collection tool was used. Observations and interviews were made and document analysis technique was used to obtain detailed and reliable data.

Results

As a result of the observations, it was seen that the physical conditions of the teaching environment and the communication environment were sufficient. In the teaching of Turkish as a second/foreign language, no extra reading technique other than reading aloud technique was used in reading lessons, it was also observed that the activities of listening and writing skills were not sufficiently included. Lecturers involved in teaching Turkish as a second/foreign language experience some problems in teaching basic language skills. Lecturers think that they do not have enough theoretical knowledge in Turkish education, and that they do not have enough experience in teaching Turkish to foreigners. It is thought that readiness, motivation,

awareness, participation in the living environment, competence in the mother tongue, etc. of students learning Turkish as a second language affect their proficiency in language skills. Likewise, students' language learning goals affect their performance.

Conclusion

As a result, it was concluded that the students learning Turkish as a second language could not learn and use basic language skills effectively in a balanced and productive way, and that the situations arising from the student, the teacher and the textbooks were effective in teaching language skills in a holistic way.