



Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 6 Sayı 1 - Mart 2021

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Emrah BOYLU

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA
Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
İstanbul Üniversitesi

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Tamer BAYRAK

Grafik Tasarım

Gözde KILIÇ

İngilizce Redaksiyon

Neslihan İSKENDER

Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38,
Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Baskı

Şan Ofset Matbaacılık

Adres: Hamidiye Mah. Anadolu Cad.

No:50 Kağıthane - İstanbul

Tel: 0(212) 289 24 24

Faks: 0(212) 289 07 87

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açıık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammed Eyüp Sallabaş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Prof. Dr. Adem İşcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkikiz / Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Selim Emiroğlu / İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah Şahin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Avcı / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut Gün / Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden Tüm / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Mete / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Uyar / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İnce / Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Başak Uysal / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Altunkaya / Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen Göçen / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Efekan Karagöl / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nurşat Biçer / Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ersoy Topuzkanmış / Balıkesir Üniversitesi
Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Umut Başar / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Burak Tüfekçiöğlü / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Demet Kardaş / Gazi Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Bahar / Erciyes Üniversitesi
Dr. Emrah Boylu / İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Dr. Mehmet Emre Çelik / Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Önder Çangal / Gaziantep Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 6 Sayı 1 - Mart 2021



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makalesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi

The Effect of Peer Assessment on Speaking Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language

Emre BAYRAKDAR, Saadet MALTEPE.....1

İngiltere’de Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi: Exeter Üniversitesi Örneği

The State of Turkish Teaching in Higher Education in England: University of Exeter Case

Burcu ÖZTÜRK.....25

Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri

Speaking Tasks and Speaking Competencies in Academic Turkish Coursebooks for International Students

Gökçen GÖÇEN.....43

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri

The Opinions of Teachers Who Teach Turkish as a Foreign Language on the Common European Framework of Reference for Languages

Burak SÖZER, Hülya PİLANCI.....85

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: 1981-2021 Lisansüstü Tezler

An Evaluation on Vocabulary and Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language: 1981-2021 Postgraduate Theses

Sedat EROL.....103

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

GENEL DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TOMER CİLT 6 SAYI 1 MART 2021 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2021.601

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi

The Effect of Peer Assessment on Speaking Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language

Emre BAYRAKDAR, Saadet MALTEPE

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1001

İngiltere’de Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi: Exeter Üniversitesi Örneği

The State of Turkish Teaching in Higher Education in England: University of Exeter Case

Burcu ÖZTÜRK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1002

Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri

Speaking Tasks and Speaking Competencies in Academic Turkish Coursebooks for International Students

Gökçen GÖÇEN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1003

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri

The Opinions of Teachers Who Teach Turkish as a Foreign Language on the Common European Framework of Reference for Languages

Burak SÖZER, Hülya PİLANCI

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1004

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: 1981-2021 Lisansüstü Tezler

An Evaluation on Vocabulary and Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language: 1981-2021 Postgraduate Theses

Sedat EROL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1005

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin altıncı yıl, birinci sayısını 6(1) siz değerleri araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda altı makale yer almaktadır. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi” isimli çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirme konuşma becerisinin “Dil ve anlatım, içerik, sunum” boyutlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. “İngiltere’de Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi: Exeter Üniversitesi Örneği” isimli çalışmada, ikili anlaşmalar çerçevesinde Türkiye’den öğretim elemanı gönderilen Exeter Üniversitesinde Türkçe öğretimi program, kaynak kitaplar, ölçme ve değerlendirme ve öğretim elemanı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenerek, kişisel gözlem ve deneyimlerle değerlendirilmiştir. “Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri” isimli çalışmada, uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma görevleri ile konuşma türlerini belirlemek ve kitaplarla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğini tespit edilmiştir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri” isimli çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (Çerçeve Metin - CEFR) hakkındaki düşünce ve bilgileri belirlenmiştir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: 1981-2021 Lisansüstü Tezler” isimli çalışmada ise 1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini ortaya konmuştur.

Dr. Emrah BOYLU

Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi¹

Öğr. Gör. Emre BAYRAKDAR²

Doç. Dr. Saadet MALTEPE³

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini belirlemektir. Araştırma, deneysel desenler içerisinde yer alan tek gruplu ön test – son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında C1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden seçkisiz yöntemle belirlenen 6 öğrenci hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapmış; geriye kalan 19 öğrenci ise akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Çalışmada, veri toplamak amacıyla Temizkan (2009) tarafından oluşturulmuş “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form; “Dil ve anlatım, içerik, sunum” olmak üzere üç ana başlıktan, toplam otuz iki maddeden oluşmaktadır ve üçlü likert biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle değerlendiriciler arası uyumu gözlemlemek için sınıf içi korelasyon hesaplanmıştır. Sürekli verilerin normallik kontrolü Shapiro Wilk testi ile yapılmış ve ön test-son test karşılaştırmaları için Eşleştirilmiş T Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin, konuşma becerisinin “Dil ve anlatım, içerik, sunum” boyutlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Becerisi, Akran Değerlendirme.*

¹Bu çalışma, 04-06 Ekim 2018 tarihlerinde Ankara’da düzenlenen XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, emre.bayraktar@iuc.edu.tr ORCID: 0000-0002-2849-1767

³Balıkesir Üniversitesi, sadetmaltepe@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2800-6247

Geliş tarihi: 27.04.2020 - Kabul tarihi: 23.05.2020

Kaynak Gösterme: Bayraktar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1). 1-23.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1001

The Effect of Peer Assessment on Speaking Skill In Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

This research aims to explore the effect of peer assessment on the improvement of speaking skills of the students learning Turkish as a foreign language. The research was carried out by using the one-group pretest-posttest design which is included in the experimental designs. The working group of the research consists of 25 students learning Turkish at the C1 level at Ankara University Turkish and Foreign Languages Application and Research Centre (TOMER) in the 2017-2018 academic year. Among these students, the six randomly chosen ones performed speaking activities for which they prepared beforehand, while the 16 rest filled in the peer assessment forms. “Peer Assessment Form for Speaking Skills, prepared by Temizkan (2009) was used to gather data in the study. This form, graded in the triple Likert scale, includes three main titles (Content, Language and Expression, Presentation) and 32 articles. The correlation within the classroom was calculated to observe the harmony among the assessors in the analysis of the data gathered. The normality control of the continuous data was made through the Shapiro Wilk Test and Paired T-Test was used to make comparisons between pre and post-tests. Consequently, peer assessment had a positive effect on learning Turkish as a foreign language in terms of content, language and expression, presentation.

Keywords: *Turkish as a Foreign Language, Speaking Skills, Peer Assessment.*

Giriş

İnsanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini anlatmada dilin önemli bir yeri vardır. Dil ile insanlar sosyalleşir. Güneş’e (2017: 1) göre; “Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil; insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar.” Dili etkili ve amaca uygun kullanmak için dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerinin gelişmiş olması önemlidir.

Temizkan'a (2009: 91) göre; "Konuşma, aralarında çok kuvvetli bağlar bulunan bu dört temel dil becerisinin en önemlilerindedir ve ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş birçok kavramı kapsamaktadır." Dil öğretiminde amaç bireyin anlama ve anlatma becerisini geliştirmektir. Birey duygu ve düşüncelerini anlatmak istediğinde öncelikle konuşma yetisine başvurur. Topçuoğlu Ünal & Özer'e (2016: 671) göre; "Konuşma, bireyin toplumsal hayat içerisinde iletişim kurmasını sağlayan en etkili araçtır." Ünal'a (2007: 3) göre; "Konuşma becerisi ile toplumsallaşma arasında diğer becerilere oranla daha fazla ilgi vardır. Bu yüzden konuşma becerisinin gelişmesi sosyal, psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir." Bu görüşlerden hareketle, sağlıklı bir iletişimle konuşma becerisi arasında doğru orantı olduğu söylenebilir.

Sağlıklı olarak nitelendirilen her birey konuşma yetisi ile dünyaya gelmektedir. Bu yeti, aile ve çevre etkisi ile şekillenen konuşma becerisinin kazanılmasını ve gelişmesini sağlamaktadır. İlk olarak aile ve bireyin çevresi aracılığıyla edinilen konuşma becerisi, daha sonra okul yaşantısı ile gelişmeye devam eder. Bu gelişim; bireyin ailesi, çevresi ve aldığı eğitimle doğrudan ilişkilidir. Hem toplumsal hem bireysel yaşamda iletişimsel sorunlar yaşamamak için bireylerin iyi bir konuşma eğitimi alması çok önemlidir. Diğer dil becerileri gibi konuşma da geliştirilebilen bir beceridir. İş, eğitim ve özel hayatta başarılı olmak, bu beceriye verilen özen ve önemle büyük oranda bağlantılıdır.

"Konuşma becerisinin öğretiminde ana dil ve yabancı dilde bilişsel süreç açısından çok büyük farklar olmadığı" (Thornbury, 2005'ten aktaran Taşköprü, 2017: 13) gibi beceriler arasında verilen önem açısından da bir farklılıkla karşılaşmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de konuşma becerisi, diğer becerilere oranla bir adım daha öndedir. "Konuşma becerisi dört dil becerisi arasında en önemli beceri olarak sayılmaktadır, çünkü bir yabancı/ikinci dili konuşabilmek dil bilgisi kurallarını bilmenin yanı sıra dili sosyal ortamlarda doğru kullanabilme becerisini de gerektirir" (Shumin, 2002'den aktaran Koban Koç, 2015: 163-164).

Demirel, (2016: 102) öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesinin, yabancı dil öğretiminin genel amaçlardan biri, belki

de en önemlisi olduğunu belirtmektedir. Çelik (2019: 34) ise konuşma becerisinin öğrenilen yabancı dilde doğrudan karşılıklı olarak iletişim kurmaya yardımcı olmasından dolayı diğer becerilere göre günlük yaşamda daha ön plana çıkan bir beceri olduğunu ve bu becerinin toplum içerisinde ya da günlük yaşamda bir yabancı dilin bilindiğini göstermede ön plana alındığı söyleyerek konuşma becerisinin, dil becerileri içerisindeki önemini vurgulamaktadır.

İhtiyaca göre yabancı dil öğrenmenin amaçları değişse de genel olarak yabancı öğrenciler için günlük yaşam içerisinde iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir yabancı dili biliyor olmanın ölçütü, hedef dili konuşabiliyor olmaktır. Bu ölçüt, genelde öğrencilerin dil becerileri içerisinde en çok konuşmaya odaklandıklarını göstermektedir. Keser'e (2018: 6) göre; "Dünyanın neresinde olursa olsun insanların, yabancı dil bilmek denilince aklına ilk gelen, yabancı dilde konuşmaktır. Dil bilmenin ölçütü pek çoğumuz için o dili konuşabilmek ve iletişim kurabilmektir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşır".

Öğrenilen dilin konuşulması, öğreticilere ve öğrencilere dil öğrenme süreci hakkında bir dönüt verir. Bu dönüt kişinin dil öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Yabancı dili öğrendiği düzeyde etkili bir şekilde konuşmaya başlayan birey, dil öğrenme motivasyonunu arttıracak gibi diğer bireylerle iletişime geçmenin verdiği rahatlık ve huzur ile öğrenmesini olumlu yönde ilerletecektir. Toplumsal hayatta hedef dil ile problemlerini çözen birey, bağımsız bir iş başarabilmenin duygusal hazzını yaşamaya başlayacaktır. Konuşma becerisinin özellikle yabancı bir ülkede hedef dili öğrenen öğrenciler için bu kadar yaşamsal bir öneme sahip olduğunu öğreticilerin bilmesi gerekmektedir. Öğreticilerin bu bilgilere sahip olması öğretim ve öğrenim sürecinde dikkatlerin bu beceriye odaklanmasını sağlayacaktır. Bu bakış açısıyla da bireyler doğru yönlendirilmiş olacaktır.

Sınıf içi süreçler göz önünde bulundurulduğunda, konuşma becerisine yönelik yapılan etkinliklerde en çok karşılaşılan sorunun öğrenci çekingenliği olduğu dikkat çekmektedir. Yabancı dil konuşucusunun işini zorlaştıran bu durum, Thornbury'e göre; dil bilgisi ve söz varlığı dâhil

kişinin yabancı dildeki bilgi birikiminin ana dilindeki bilgi birikimden daha dar olmasıyla ilişkilidir (Thornbury, 2005'ten aktaran Taşköprü, 2017). Ayrıca öğretici ile iletişim esnasında yanlış konuşma tedirginliği bireyin gelişimini yavaşlatmaktadır. Diğer taraftan genel olarak öğrenim sürecinde öğrenciler, kendi aralarında genellikle aktif iletişim hâlinindedir. Birbirlerinin öğrenim sürecine karşılıklı olarak yardım ederler. Bu bakımdan öğretim sürecine akranlarının katılması onların gelişim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır.

“Öğretim sürecinde değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesi amacıyla yapılır. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formları vb. kullanılabilir” (MEB, 2006: 214).

Nitelikli bir ölçme-değerlendirme uygulamasından beklenen, öğretime hizmet etmesi ve sonuçlarının da öğretiminin niteliği hakkında bilgi vermesidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki başarı bu programa devam eden öğrencilerin başarıları ile ortaya çıkacaktır. Programda belirlenmiş kazanımlara erişim düzeyleri de bu başarının belgesi olacaktır. Bu kazanımlara ne derece ulaşıldığını ölçmek için kullanılan süreç temelli alternatif değerlendirme araçlarından biri de akran değerlendirmesidir. Öğrenciler, akran değerlendirme ile arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca, akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının gerçek başarının tespitinde yetersiz kalacağı bilinmektedir. Süreç temelli yapılan bir değerlendirmede hem öğrenci başarısı daha net ortaya konulacak hem de süreçteki aksayan yönler ve öğrenme eksiklikleri daha açık bir şekilde görülecektir” (Yılmaz, 2014: 25). Temizkan'a (2009: 95) göre; “Süreç değerlendirme içerisinde yer alan akran değerlendirme; öğrencilerin hem kendi çalışmaları hem de akranlarının çalışmaları hakkında bağımsız kararlar verebilme

becerilerini geliştirmektedir.” “Akran değerlendirme, akranların benzer seviyedeki öğrencilerin öğrenme çıktılarını ya da ürünlerinin başarılılığını, derecesini, değer ve niteliğini dikkate alması için yapılan bir düzendir” (Topping, 1998; Topping, Smith, Swanson, Elliot, 2000’den aktaran Kaya, 2013: 29). “Akran değerlendirmesi öğrencileri ‘aktif öğrenenler’ olarak konumlandırır ve ‘öğrenme için ölçme’ bakış açısını benimseyen bir biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıdır” (Sadler, 1989’dan aktaran Dündar, 2016: 21).

“Vygotsky (1978) ve Piaget’in (2001) görüşleri doğrultusunda biçimlenen ve geleneksel öğretim paradigmasının karşısında yer alan yeni öğrenme paradigmasında öğrenciler öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif, özerk ve kendi bilgi yapılarını deneyimlerine bağlı olarak yapılandırma olanağına sahiptirler. Geleneksel öğretimde öğrenme öğretmenin anlattıkları ile sınırlı iken yeni paradigmasında öğrencinin deneyimleri önem kazanmıştır. Özellikle bilginin yapılandırılması sürecinde sosyal görüşme, işbirlikli öğrenme gibi öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde çalışabilecekleri öğrenme ortamları büyük önem kazanmıştır. Akran değerlendirme de bu anlayışın bir sonucu olarak öğrenme süreçlerine uyarlanan ve öğrencilerin etkileşim içinde çalışabilmelerine olanak sağlayan bir öğretim etkinliğidir” (Kern, Saraiva & Pacheco, 2003’ten aktaran Hamzadayı, 2015: 290).

Bu görüşlerden hareketle, akran değerlendirmesi çağdaş ölçme-değerlendirme sistemi içerisinde yer alan, belirli ölçütleri temele alarak akranlarının ürünlerini inceleyerek onlara geri bildirim sağlayan, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici etkileşimini en üst seviyeye çıkaran bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir.

“Akran değerlendirmesini yapan öğrenci değerlendirme yoluyla öğrenmesini pekiştirir. Değerlendirme yaparken kendine akıllıca sorular sorar. Düşünme, karşılaştırma, iletişim becerilerini geliştirir. Akranlarına dönüt veren öğrenci kendi öğrenmesini sorgular ve sağlamlaştırır. Değerlendirilen açısından en önemli yararlarından biri daha hızlı ve öğretmeninkine kıyasla daha ayrıntılı dönüt sahibi olabilmektir. Ayrıca değerlendirilen, eksik yönlerini görebilmekte ve

iyi performansı ile zayıf performansı arasındaki farkları görerek daha nitelikli çalışmalarda bulunabilme olanağını yakalayabilmektedir. Olumlu dönütler değerlendirilen akranın kaygı düzeyini düşürmekte ve olumsuz dönütlere hazır olmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmakta, empati kurma öğrenilmektedir” (Topping, 1998’den aktaran Bayat, 2010: 73).

“Akran değerlendirme eğitimin önemli bir parçasıdır. Çünkü değerlendirmeyi yapan öğrenciler, aynı zamanda kendi bilgilerini de ortaya koyarak öğrendikleri konularda pekiştirme yapmış olacaklardır. Akran değerlendirme sayesinde sınıf içi iletişim de artacaktır. Öğrenciler karşılıklı bilgi alışverişinde bulunacaklar ve değerlendirmeye öğretmenle birlikte katılmış olacaklardır” (Taşkaya, 2018: 189). Konuşma becerisine yönelik kazanımları doğrultusunda diğer bireylerle iletişime geçip, öğrenmeleriyle ilgili olarak bir fikir sahibi olan öğrenciler, akran değerlendirmesi sayesinde benzer süreçlerden geçen arkadaşlarının görüşlerini öğrenmiş olacaklardır. Akranlarının gözünden ortaya atılan bu görüşler, öğrenciler için genelde daha açık ve tanımlayıcı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu değerlendirme ve görüş paylaşma sürecinde bireyler arasındaki iletişim ve paylaşım, sağlıklı bir iletişimin temelini oluşturduğu gibi konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olacaktır. Oluşturulan paylaşımcı sınıf ortamı konuşma etkinliklerinde etkileşimli bir sınıf atmosferinin yaratılmasına zemin hazırlamış olacaktır.

“Akran değerlendirme yalnızca not vermek amacıyla kullanılan bir yöntem değildir. Geleneksel değerlendirme türlerinden farklı olarak akran değerlendirmenin esası öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme ve öz sorumluluk gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır” (Falchikov & Goldfinch, 2000’den aktaran Karateke Bayat, 2018: 35-36).

Akran değerlendirmenin uygulama sürecinde, öğretici tarafından dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktaların en başında, bireyin sınıf arkadaşlarını kendini değerlendirebilecek bir otorite olarak görmemesi gelmektedir. Özellikle bu durum yabancı dil sınıflarında daha çok görülmektedir. Bir dili öğrenmekte olan bireyin, arkadaşının

öğrenmesine yönelik yapacağı değerlendirmenin doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliği öğrencilerde şüphe uyandırmaktadır. Bu şüphenin aksine yapılan araştırmalar akran değerlendirmesi uygulamasının yeterince geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Standart çoktan seçmeli testler üzerinde bile geçerlilik ve güvenilirlik konusunda tartışmalar sürerken akran değerlendirmesinin faydalarını görmezden gelerek sadece bu yönüne odaklanmanın doğru olmadığı düşünülmektedir. (Topping, 1998'den aktaran Bayat, 2010).

Etkili bir akran değerlendirme uygulaması yapılabilmesi için uygulama öncesi, sırası ve sonrasının çok iyi planlanması gerekmektedir. Öğretici, her aşamanın gereğine uygun şekilde sınıfı yönlendirmeli ve önceden yaptığı hazırlıkları sınıfla paylaşmalıdır. Araştırmacılar, akran değerlendirmesinin derslerde etkili olabilmesi için mutlaka ön çalışmanın yapılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu süreçte “Dönüt nasıl verilir, hatalar nasıl düzeltilir?” sorularına yanıt olacak biçimde öğretmen öğrencilerle örnek çalışmalar yürütmeli; ayrıca öğretmen öğrencilere yönlendirici nitelikte sorular hazırlamalı veya kontrol listeleri sunmalıdır (Grabe & Kaplan, 1996; Kroll, 2001'den aktaran Bayat, 2010).

Akran değerlendirmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri üzerine belirtilen alanyazındaki tüm bu görüşlerden hareketle; çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin, konuşma becerisi formunun *dil ve anlatım* boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin, konuşma becerisi formunun *içerik* boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin, konuşma becerisi formunun *sunum* boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, deneysel desenler içerisinde yer alan tek gruplu ön test – son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018: 208).

Çalışmada, ön test olarak deney grubundaki öğrencilerin sunmuş oldukları hazırlıklı konuşmalar akran değerlendirme formuna göre değerlendirilmiş; aynı öğrencilerin sunmuş oldukları farklı konudaki hazırlıklı konuşmalar akran değerlendirme formuna göre son test olarak tekrar değerlendirilmiştir. Bu iki değerlendirme arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analizlerle tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında C1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden seçkisiz yöntemle belirlenen 6 öğrenci hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapmış; geriye kalan 19 öğrenci ise akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmada, veri toplamak amacıyla Temizkan (2009) tarafından oluşturulmuş “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form; “Dil ve anlatım, içerik, sunum” olmak üzere üç ana başlıktan ve toplam otuz iki maddeden oluşmaktadır. Akran değerlendirme formunda yer alan maddeler; “yeterli (3), geliştirilmeli (2), yetersiz (1)” olmak üzere üçlü likert biçiminde derecelendirilmiştir.

“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”nun güvenilirliği cronbach alfa kat sayısı ile sınanmış ve güvenilirlik derecesi .8912 olarak tespit edilmiştir, ayrıca formun geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan alınan dönütlerle birlikte forma son şekli verilmiştir (Temizkan, 2009). Temizkan tarafından oluşturulan formun, bu çalışmada cronbach alfa kat sayısı ile sınanan güvenilirlik derecesi .856 olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Uygulama

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilere öncelikle akran değerlendirmesi / dönütü hakkında bilgiler verilmiş, nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Uygulama için tüm öğrenciler hazır hâle getirildikten sonra araştırma için çalışma grubu içerisinde gönüllü olarak 6 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerden hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler konuşma etkinliği için kendi belirledikleri bir konuyu seçip, hazırlıklarını tamamlayarak sınıfta sunmuşlardır. Hazırlıklı konuşmayı dinleyen 19 öğrenci kendilerine verilen akran değerlendirme formunu yönergelere uygun olarak doldurmuşlardır. Hazırlıklı konuşma etkinliğine katılan öğrencilerin olmadığı bir ortamda değerlendirici rolündeki 19 öğrenciye formun tüm maddeleri ve yönergeleri olası bir yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi amacıyla tek tek açıklanmıştır. Çalışmanın ön test aşamasında hazırlıklı konuşma yapan 6 öğrenci, 19 değerlendirici önünde ve araştırmacının kontrolünde kendilerine verilen 15 dakika süre içerisinde konuşmalarını sunmaya çalışmışlardır. Ön test aşaması bittikten sonra değerlendiricilerin doldurduğu akran değerlendirme formu sonuçları, hazırlıklı konuşma yapan öğrencilerle paylaşılmıştır. Araştırmacı ile ön test aşamasında hazırlıklı konuşma etkinliği gerçekleştiren öğrenciler, değerlendiricilerin akran değerlendirme formundaki maddelere vermiş oldukları yanıtları birlikte değerlendirmiştir. Akranlarının bu yönlendirmeleri doğrultusunda son test aşamasında gerçekleştirilecek olan hazırlıklı konuşma etkinliği öncesi dikkat edilecek noktalar değerlendirilen öğrenciler tarafından not edilmiştir. Son test aşamasında konuşma etkinliği için konular, araştırmacının önerileri doğrultusunda öğrenciler tarafından seçilmiştir. Aynı şekilde 6 öğrenci hazırlıklı konuşmalarını sınıf ortamında sunmuşlar ve sınıftaki diğer öğrenciler de kendilerine verilen akran değerlendirme

formalarını doldurmuşlardır. Bu aşamada elde edilen veriler ön test aşamasındaki verilerle karşılaştırılarak analiz işlemlerine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle değerlendiriciler arası uyumu gözlemek için sınıf içi korelasyon (Intraclass correlation coefficient) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda; bütün boyutlarda ve bu boyutların toplamlarında, değerlendiriciler arası uyum çok yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu hesaplamalar Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Değerlendiriciler arası uyum

	ICC	%95 Güven aralığı		p
Dil ve Anlatım (ön test)	0,881	0,677	0,980	<0,001
Dil ve Anlatım (son test)	0,915	0,771	0,986	<0,001
İçerik (ön test)	0,858	0,614	0,977	<0,001
İçerik (son test)	0,931	0,812	0,989	<0,001
Sunum (ön test)	0,938	0,833	0,990	<0,001
Sunum (son test)	0,867	0,639	0,978	<0,001
Toplam (ön test)	0,926	0,799	0,988	<0,001
Toplam (son test)	0,940	0,837	0,990	<0,001

Sürekli verilerin normallik kontrolü Shapiro Wilk Testi ile yapılmış ve ön test - son test karşılaştırmaları için Eşleştirilmiş T Testi (Paired t-test) kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler, ortalama ve standart sapma ile

ifade edilmiştir. Tüm analizlerde istatistik anlamlılık seviyesi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulguları alt problemler çerçevesinde her bir soruya yanıt olacak şekilde yapılandırılmıştır. Aşağıda, konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme formundan elde edilen ön test, son test ve etki büyüklüğüne yönelik bulgular ve formun “Dil ve anlatım”, “İçerik”, “Sunum” boyutlarına yönelik ön test - son test ve etki büyüklüğünü belirten istatistiksel bulgular gösterilmektedir.

Tablo 2. Akran değerlendirme verilerine ilişkin ön test - son test ve etki büyüklüğü sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki büyük- lüğü	p
Toplam Puan	59,08±16,59	74,54±20,14	1,5767	<0,001

Araştırma boyunca hazırlıklı konuşma uygulaması yapan 6 öğrencinin akran değerlendirme toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bütün öğrencilerin son test puanlarında yükselme gözlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme ön test puanlarının aritmetik ortalaması 59,08 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 74,54’e yükselmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunun Dil ve Anlatım Boyutundan Elde Edilen Ön Test - Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, konuşma becerisi formunun dil ve anlatım boyutuna yönelik akran değerlendirme formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı birinci alt amaca yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Akran değerlendirme dil ve anlatım boyutuna yönelik sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki büyü- lüğü	p
Dil ve Anlatım	28,08±9,45	34,93±10,62	1,4146	<0,001

Tablo 3 incelendiğinde; akran değerlendirme formunun dil ve anlatım boyutuna ilişkin ön test ve son test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme formunun dil ve anlatım boyutunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 28,08 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 34,93'e yükselmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunun İçerik Boyutundan Elde Edilen Ön Test - Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Akran değerlendirme içerik boyutuna yönelik sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki bü- yüklüğü	p
İçerik	22,99±10,35	29,50±11,43	1,3192	<0,001

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin, konuşma becerisi formunun içerik boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme formunun içerik boyutunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 22,99 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 29,50'ye yükselmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunun Sunum Boyutundan Elde Edilen Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Akran değerlendirmenin sunum boyutuna yönelik sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki büyük- lüğü	p
Sunum	19,59±11,02	24,29±12,36	1,3193	<0,001

Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme formunun sunum boyutundan aldığı ön test ve son test toplam puanları Tablo 5’te sunulmaktadır. Bu boyuttaki ön test ve son test toplam puanlarına bakıldığında, son test lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme formunun sunum boyutunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 19,59 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 24,29’a yükselmiştir.

Ön test ve son test toplam değerlerine göre akran değerlendirme süreci hazırlıklı konuşmanın dil ve anlatım, içerik, sunum boyutları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu boyutlar içerisinde en çok olumlu olarak değişim gösteren alanın, 1,4146 etki büyüklüğü ile “Dil ve anlatım” olduğu tespit edilmiştir. “Sunum” ve “İçerik” boyutlarındaki değişimlerin etki büyüklüklerine bakıldığında, birbirine oldukça yakın sonuçlar çıkmıştır. “Dil ve anlatım” boyutunu, 1,3193 etki büyüklüğü ile “Sunum” boyutu takip etmiştir. Üçüncü değişimin 1,3192 etki büyüklüğü ile “İçerik” boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Temel dil becerileri içerisinde yer alan konuşma, sosyal hayatta ve eğitimde öne çıkan ve sıkça kullanılan bir beceridir. Günlük hayatta insanlar sürekli iletişim hâlinindedir. Bu iletişimi sağlamak için geliştirilmesi gereken en önemli beceri konuşmadır. Konuşma becerisinin önemi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yadsınamaz. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyin öncelikle odaklandığı nokta genellikle konuşma olur. Taşköprü’ye (2017: 68) göre, “Kişilerin iletişim kurması öncelikli olarak amaçlanan bir eylem olduğundan yabancı dil öğrenimi sırasında konuşma

becerisi öncelikli olarak geliştirilmesi gereken alanlardan biri olarak görülmektedir.”

“Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında akran değerlendirme, konuşma becerisinin hem etkinlik hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayıcı bir işleve sahiptir.” (Temizkan, 2009: 104).

Çağdaş ölçme-değerlendirme türlerinden biri olan akran değerlendirme, yenilikçi bir düşüncenin ürünü olarak son dönemlerde üzerinde derinlemesine düşünölmeye başlanmıştır. Koç (2011) yaptığı araştırmada akran değerlendirmenin öğrencilerin; sorumluluk duygularını geliştirmelerinde, kendi başarılı ve zayıf yönlerinin farkına varmalarında, eleştirel düşünceyi geliştirmelerinde, sorumluluk almalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, akran değerlendirmenin konuşma becerisinin “Dil ve anlatım”, “İçerik”, “Sunum” boyutlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda, en fazla olumlu değişim gösteren alanların sırasıyla;

1. *Dil ve Anlatım*
2. *Sunum*
3. *İçerik* boyutlarında olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2009), akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında; Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim öğretim görmekte olan 3. sınıf öğrencilerinden 8’ine hazırlıklı konuşma etkinliği yaptırmış, 26 öğrenciye “*Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunu*” doldurtmuştur. Çalışma sonucunda, akran değerlendirme formunun “Dil ve anlatım” ile “Sunum” aşamalarına ilişkin

ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Formun “İçerik” aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edememiştir.

Bayat (2010), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerinin yazma derslerinde kullanılan akran ve öz değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda akran ve öz değerlendirmeye yönelik katılımcıların çoğu; öğrenmenin pekiştirilmesi, kendi öğrenmesini değerlendirme, öz güvenin pekiştirilmesi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların pek azı uygulamada karşılaşılabilecek olumsuzluklardan söz etmişlerdir.

Hamzadayı & Çetinkaya (2011), yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulamak amacıyla yaptıkları araştırmalarında, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Hamzadayı (2015), C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri, çeşitli açılardan betimlediği ve akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorguladığı çalışmasında; akran değerlendirme etkinliklerinin metinlerdeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yiğit & Kırımlı (2015), Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, akran değerlendirme hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda objektiflik endişesinden dolayı kararsız kalmıştır.

Arı & Top (2018), akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye yönelik etkisini inceledikleri çalışmalarında, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluğu sayısı ile kontrol grubunda

yer alan öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluğu sayısı arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Karateke Bayat (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirme uygulamasının yazma kaygısına etkisini ve öğrencilerin yazma kaygısı bağlamında akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonunda, akran değerlendirmesinin kaygıya sebep olan yönlerinin çözümlenerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma derslerinde kullanılmasının oldukça yararlı olacağını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından ve yukarıda söz edilen çalışmalardan hareketle; genelde dil öğretiminde, özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesini akran değerlendirmenin olumlu etkilediği, sadece konuşma becerisi değil diğer temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde de bu yöntemden faydalanılabileceği ve öğretim sürecinde akran değerlendirmenin etkin olarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde grup çalışmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Buradan hareketle, öğretim sürecinde grup çalışmalarından yararlanılmalı ve özendirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme eksikleri akran rehberliğiyle giderilmeye çalışılmalıdır.

Tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de akran değerlendirme konusundaki çalışmalar oldukça yetersizdir. Teorik ve uygulama boyutlarını kapsayan daha çok bilimsel çalışma yapılmalıdır.

Bu çalışma C1 düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Daha alt kur ve seviyedeki sınıflarda uygulamanın etkinliğini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Akran değerlendirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, genelde öğretmen / öğretici görüşleri üzerine desenlenmektedir. Öğrencilerin akran

değerlendirme konusundaki görüş ve eksikleri tespit edilip belirlenen bu eksiklerin giderilmesi için akran değerlendirme eğitimi verilmelidir.

Bu çalışmadaki amaç, edinilen sonuçlar ışığında alanda eksik olduğu düşünülen akran değerlendirme çalışması hakkında öğrenci ve öğretmenlerde / öğreticilerde bir farkındalık yaratmak ve konu ile ilgili fikir sağlamaktır. Sonraki araştırmalarda, uygulama süresi, araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı, incelemeye konu olan boyutlar artırılarak daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin demografik bilgileri alınıp istatistiksel hesaplamalara göre yapılan karşılaştırmalardan farklı sonuçlar çıkarılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak kapsamlı bir araştırmayla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak düzeylere uygun konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme ölçekleri geliştirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Arı, B. ve Top, M. B. (2018). Akran değerlendirme nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (Özel Sayı), 95-109.
- [2] Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi* (150): 70-81.
- [3] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [4] Çelik, F. (2019). Yabancılar a Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), 32-41.
- [5] Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [6] DüNDAR, M.S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- [7] Demirel, Ö, Gökmen, S., Peçenek, D., Araçlı, E., Demir, T., Kuru, E. ve Özdemir, H. F. (2015). *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Programı*. M.E. Gökmen (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN: 978-605-136-251-9
- [8] Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [9] Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar a Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümle r. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- [10] Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türle ri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 147-165.

- [11] Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- [12] Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- [13] Kevser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [14] Koban Koç, D. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. A. Sarıçoban (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi içinde* (ss. 158-188) Ankara: Anı yay.
- [15] Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 965-989.
- [16] MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [17] Taşkaya, S. M. (2018). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (ss. 169-206). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [18] Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [19] Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- [20] Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2016). Konuşma becerisi ile ilgili

kaynakça çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 671-686.

- [21] Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- [22] Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [23] Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 205, 64-86.

Extended Abstract

The purpose of this study is to determine the effects of peer assessment on the development of the speaking skills of students who learn Turkish as a foreign language. Within the scope of this study, it was tried to determine if there is a significant difference between the scores of the students who learn Turkish as a foreign language before and after the peer assessment based on the speaking skill form including categories like language and expression, content and presentation dimensions. The study was carried out by using a single group pre and post test design within the experimental designs. As a pre-test, firstly, the prepared speeches presented by the students in the experimental group were evaluated according to the peer assessment form; and then, the prepared speeches on different topics presented by the same students were re-evaluated as a post-test according to the peer assessment form. It is determined by analysis if there is a significant difference between these two evaluations. The study group of the research consists of 25 students studying Turkish at C1 level in Ankara University Turkish and Foreign Language Application and Research Center (TÖMER) in the 2017-2018 academic year. 6 students selected by random method among these students made prepared speech activities; and the remaining 19 students filled out the peer assessment forms. In order to collect data, "Peer Evaluation Form for Speaking Skills" created by Temizkan (2009) was used. The form consists of three main titles as "Language and expression, content, presentation" and a total of thirty-two items. The items in the peer assessment form are as "sufficient (3), should be improved (2), and not enough (1)" as a triple likert. In this study, the reliability degree of the form created by Temizkan was tested with the Cronbach alpha coefficient and it is determined as .856. In analyzing the obtained data, first of all, the intraclass correlation coefficient was calculated to observe the inter-rater agreement. As a result of the calculation, in all dimensions and in the sum of these dimensions inter-rater agreement was found to be very high and statistically significant. Normality control of continuous data was performed using Shapiro Wilk Test and Paired T Test was used for pre-test and post-test comparisons. The arithmetic mean of the peer assessment pretest scores regarding the speaking skills of 6 students who practiced prepared speaking throughout the research was 59.08, and the arithmetic mean of the posttest scores was increased to 74.54. While the arithmetic mean of the pretest scores of the language and expression

dimension of the peer assessment form regarding the speaking skills of the students was 28.08, the arithmetic mean of the posttest scores was 34.93; The arithmetic mean of the pretest scores of the content dimension is 22.99, while the arithmetic mean of the posttest scores is 29.50; While the arithmetic mean of the pretest scores of the presentation dimension was 19.59, the arithmetic mean of the posttest scores increased to 24.29. According to the pretest and posttest total values, the peer assessment process has a positive effect on the language and expression, content and presentation dimensions of the prepared speech. It was determined that the area that showed the most positive change among these dimensions was “Language and expression” with an effect size of 1.4146. “Language and expression” dimension was followed by “Presentation” dimension with 1,3193 effect size. It was determined that the third change was in the “Content” dimension with an effect size of 1.3192. In the study conducted to determine the effect of peer assessment on the development of speaking skills of students learning Turkish as a foreign language, it was concluded that peer assessment positively affected the “Language and expression”, “Content”, “Presentation” dimensions of the speaking skill. In subsequent studies, wider research can be conducted by increasing the duration of the study, the number of students participating in the research, and the dimensions subject to examination. Considering the data obtained from this study, with a comprehensive research, peer assessment scales for speaking skills that can be used in teaching Turkish to foreigners can be developed. Studies can be made to demonstrate the effectiveness of the application in lower levels and classes. Peer assessment training can be given to determine the students’ opinions and deficiencies in peer assessment and to eliminate these deficiencies.

İngiltere’de Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi: Exeter Üniversitesi Örneği¹

Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZTÜRK²

Öz

Geçmişten geleceğe uzanan Türkiye-İngiltere ikili ilişkileri çok boyutlu yapıya sahiptir. Türkiye ve İngiltere’nin siyaset, ekonomi, askerlik, eğitim ve bilim ile ilgili alanlarda ilişkileri olan ve geliştirmeyi planlayan iki ülke olması İngiltere’de Türkçe öğretiminin de önemini arttırmaktadır. Türkçenin İngiltere’de öğretimi konusunda Türkiye Cumhuriyeti Devleti de büyük rol üstlenmektedir. Uluslararası ilişkiler çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı ve Dışişleri Bakanlığının iş birliğinde Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından diğer ülkelerde olduğu gibi İngiltere’de de Türk kültürünü tanıtmaya, yayma, koruma ve Türk dilini öğretme amacıyla Türkçe dersleri verecek öğretim elemanları görevlendirilmektedir. Bu çalışmada, ikili anlaşmalar çerçevesinde Türkiye’den öğretim elemanı gönderilen iki üniversiteden (University of London ve University of Exeter) biri olan Exeter Üniversitesinde Türkçe öğretimi programı, kaynak kitaplar, ölçme ve değerlendirme ve öğretim elemanı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenerek, kişisel gözlem ve deneyimlerle değerlendirilmektedir. Exeter Üniversitesi örneği üzerinden İngiltere’de yükseköğretim seviyesinde yapılan Türkçe öğretimi çalışmalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel yöntemle uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ve analizinde doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında Exeter Üniversitesinin İngiltere yükseköğretim sistemini doğru biçimde yansıttığı varsayılmış ve çalışma sadece İngiltere’de ve Exeter Üniversitesinde yapılan Türkçe öğretimi çalışmaları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada İngiltere’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında son yıllarda bir gerileme görüldüğü, İngiltere’deki Türkçe bölümlerinin kapanması ya

¹Bu çalışma, II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. bozturk@kastamonu.edu.tr Orcid: 0000-0002-4087-3370

Geliş tarihi: 03.01.2021 - Kabul tarihi: 27.01.2021

Kaynak Gösterme: Öztürk, B. (2021). İngiltere’de Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi: Exeter Üniversitesi Örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 25-42.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1002

da Türkçe derslerinin kaldırılması tehlikesinin önüne geçilmesi gerektiği, Türkçe derslerinin İngiliz eğitim sisteminin ihtiyaç ve önceliklerine göre düzenlendiği, dil bilgisi-çeviri esaslı bir yaklaşımın benimsendiği ve kaynak konusunda desteklenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe Eğitimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, İngiltere, Exeter Üniversitesi*

The State of Turkish Teaching in Higher Education in England: University of Exeter Case

Abstract

The UK-Turkey bilateral relations, from past to the future have a multi-dimensional structure. Because of Turkey and the UK’s political, economic, military, educational and scientific relations, the importance of teaching Turkish in England increases. In this study, Turkish education in the University of Exeter will be examined and evaluated in terms of various variables such as academic regulations of the University, programs, textbooks, teaching staff and measurement and evaluation. This study which aims to examine teaching Turkish through the University of Exeter example, was carried out in accordance with the qualitative method. It was examined in the collection and analysis of the data. The research was assumed that Exeter University reflects the UK higher education system correctly and the study was only linked to the teaching of Turkish in England and Exeter University. In the research, it was concluded that there was a decline in the field of teaching Turkish as a foreign language, the danger of closing courses in the UK or the abolition of courses should be avoided, Turkish lessons are organized according to the needs and priorities of the English education system, grammar translation-based approach was adopted, and should be supported about resources.

Keywords: *Turkish Education, Teaching Turkish to Foreigners, UK, University of Exeter*

Giriş

Türkiye ve İngiltere siyaset, ekonomi, askerlik, eğitim ve bilim ile ilgili alanlarda yüzyıllardır ilişkileri olan iki ülkedir. Türkler ile İngilizler arasındaki diplomatik ilişki 1579’da Kraliçe Elizabeth ve 3. Murat

arasındaki mektuplaşmalarla başlamış, 1581 yılında bazı tüccarlara sultanın izniyle Türkiye’de ticaret yapma yetkisi verilmiş ve 1583 yılında da Harborne İngiliz büyükelçisi olarak atanmıştır (Özcan, 2000, s. 302-304).

16. yüzyılın sonlarına doğru başlayan bu resmî ilişki gelişerek devam etmiştir. Harborne’un ardından İstanbul’da elçi olan Edward Barton 1601 yılında kapitülasyonların devamını sağlamıştır. 1583 yılında Türkiye’deki ilk İngiliz elçisi William Harborne Türkçe bilmezken onun sekreterliğini de yapan halefi Edward Barton Türkçe bilmektedir (Skilliter, 1985; akt. Saraç, 2020, s. 266).

Bu dönem kurulan siyasî ve ticarî ilişkiler sonrasında İngilizler tarafından Türkçe öğretmek için kitaplar da yazılmaya başlanmıştır. Osmanlı döneminde 1709 yılından 1910 yılına kadar 201 yıllık süreçte İngilizlere ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan on yedi kitap bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2015, s. 21; Şahin ve Yeşilyurt, 2017, s.105-106).

Dostluk çerçevesinde başlayan Türk-İngiliz ilişkileri güç dengelerindeki değişimler ve çıkar ilişkileriyle şekillenen yeni şartlar sonucunda 1875 yılından sonra çatışma hâlini almış; bu dönemden Birinci Dünya Savaşı’nın sonuna dek İngiltere’nin önemli amaçlarından biri Anadolu’nun Yunan hâkimiyetine girmesi olmuştur. Ancak Mustafa Kemal Paşa’nın kazandığı 30 Ağustos zaferiyle Türklerin dar bir alana sıkıştırılması rüyası son bulmuş; Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile uzlaşma yolu tercih edilmiştir (Karaca, 2020, s. 28). 1939’da İkinci Dünya Savaşındaki ortak tehlike sebebiyle İngiltere ve Türkiye tekrar müttefik olmuşlardır. Sonrasında Türkiye yeni bir savaş istemediğinden tarafsız olmayı seçmiş, bu da İngiltere’nin Türkiye’den uzaklaşmasına sebep olmuştur. İngiltere ve Türkiye 1952’de NATO’da, 1955’de Bağdat Paketi’nde, 1959’da CENTO’da müttefik olmuşlardır. Bu dönemlerde de geçmişteki gibi ilişkiler yoğunlaşmış; bu da Türkçeye ilgiyi arttırmış ve Geoffrey Lewis’in 1953’te yazdığı *Turkish* kitabı gibi çok sayıda Türkçe kitap yazılmıştır (Saraç, 2018, s. 47).

Türkiye ve İngiltere’nin farklı alanlardaki ilişkileri günümüze kadar devam etmiş ve geliştirilmeye çalışılmıştır. 2007 yılında yürürlüğe giren “Türkiye - Birleşik Krallık Stratejik Ortaklık Belgesi” ne göre ortaklığın geliştirileceği

alanlar; “İkili İlişkiler, İkili Ticaret ve Yatırımlar, Türkiye’nin AB Üyeliği, Bölgesel İstikrar ve Barış, Kıbrıs, Savunma, Küresel Güvenlik, Küçük ve Hafif Silahların Yasadışı Ticareti, Yasadışı Göçle Mücadele, Enerji Güvenliği ve Düşük Karbonlu Yakıt Geleceği, Kültürlerarası Diyalog ile Eğitim ve Kültür” başlıkları altında sıralanmıştır (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ingiltere-siyasi-iliskileri.tr.mfa>).

Siyaset, ekonomi, güvenlik, eğitim ve kültür alanında süregelen Türk-İngiliz ilişkilerinin ve İngilizlerin Türkçeye ilgisinin anlaşılması için başvurulacak iki önemli araştırma vardır. İlki British Council tarafından 2014 yılında “Languages For The Future, Which Languages The UK Needs Most And Why” ismiyle yayımlanan rapordur. Raporda İngiltere’de dil öğrenimi süreci, İngiltere’nin ihtiyaç duyduğu diller ve İngiltere için en önemli on dil başlıkları ve bunlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır. Raporun amacı İngiltere’nin uzun vadedeki dil ihtiyaçlarını ekonomi, jeopolitik, kültür ve eğitim açılarından ele almaktır. Raporda seçilen diller sırasıyla İspanyolca, Arapça, Fransızca, Mandarin Çincesi, Almanca, Portekizce, İtalyanca, Rusça, Türkçe ve Japoncadır. Bu diller belirlenirken ticarî öncelikler, piyasa ekonomisi, diplomatik ilişkiler, güvenlik şartları, halkın genel dil ilgileri, dış ziyaretçi durumları, başka ülkelerdeki İngilizce bilme oranları göz önünde bulundurulmuştur. Türkçe ile ilgili bölümde öncelikle Türk dilleri ailesine mensup olduğu ve yaklaşık 50-60 milyon konuşuru bulunduğu; Türkiye ve Kıbrıs Cumhuriyeti’nin resmî dili olduğu söylenmiştir. Ayrıca “İngiltere’de Türkçe” adlı bölümde 2011 yılı itibariyle İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan 20.000 konuşuru ile Türkçenin Londra’daki ilk ve orta seviyede öğrenim gören öğrenciler tarafından ek dil olarak en çok konuşulan yedinci dil olduğu ve bu sayının son on yılda hemen hemen yüzde yedi arttığı vurgulanmaktadır. Raporda, Türkçenin ayrıca dört üniversitede lisans seviyesinde okutulabilmekte olduğu ifade edilmekte ancak konuyla ilgili detay verilmemektedir.

Araştırmaların ikincisi yine British Council tarafından 2017 yılında “Languages For The Future, The Foreign Languages The UK Needs To Become A Truly Global Nation” ismiyle yayınlanmıştır. 2014 yılında yayınlanan raporla aynı alt başlıkları içermektedir. Raporda, İngiltere için en önemli diller sıralamasında ilk onda yer alan diller sırasıyla İspanyolca, Mandarin Çincesi, Fransızca, Arapça, Almanca, İtalyanca, Felemenkçe, Portekizce, Japonca ve Rusçadır. Bir önceki raporla karşılaştırıldığında,

Türkçenin listeye giremediği görülmektedir. Raporla sıralamalarla ilgili değişimlerin sebebinin Brexit değil, Rusya, Türkiye ve Brezilya'daki ekonomik ve siyasal durum olduğu belirtilmiştir. Yakın tarihli yapılan bu iki araştırmada Türkiye ve Türkçe ile ilgili olan bu tespitler oldukça dikkat çekicidir.

Saraç (2018) da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İngiliz Katkısı adlı doktora tezinde British Council'ın diller ile ilgili bu iki raporunu değerlendirmiş; değişen siyasî ve ekonomik şartların Türkçeye olan ilginin azalmasına neden oluşunu bilimsel olarak ifade eden bu raporların alınacak tedbirlerle Türkçeye olan ilginin tekrar kazanılmasının mümkün olduğunu göstermekte olduğu çıkarımını yapmıştır.

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda atılmış ve atılmakta olan olumlu pek çok adım vardır. Türkçe, bugün dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi İngiltere'de de üniversitelerde, Yunus Emre Enstitüsünde, akademilerde, Türk kültür merkezlerinde ve okullarda öğretilmektedir. İngiltere'de Yükseköğretimde Türkçe Oxford (University of Oxford, Faculty of Oriental Studies) ve Soas (University of London, Faculty of Languages and Cultures, Department of Languages and Cultures of Near and Middle East) Üniversitelerinde ana bilim dalı olarak; Exeter ve Cambridge Üniversitelerinde seçmeli ders olarak varlığını sürdürmektedir. Leeds ve Manchester Üniversitelerinde de yalnızca başlangıç seviyesinde Türkçe dersleri bulunmaktadır. Dolunay (2005), Türkiye ve dünyadaki Türkçe ve Türkoloji Merkezlerini araştırdığı çalışmasında, İngiltere'de Durham Üniversitesi (University of Durham, Institute for Middle Eastern and Islamic Studies) Türkçe Araştırmaları Merkezi'nde de Türkçe öğretildiğini aktarmaktadır. Durham Üniversitesinde Orta Doğu ve İslamî Çalışmalar Merkezi çatısı altında Modern Diller ve Kültürler adlı bölümde Türkçe dersi ya da bölümü yer almamaktadır. Ancak Üniversitenin Modern Dil Çalışmaları Merkezinde öğretilen diller arasında Türkçe de sayılmakta ve başlangıç seviyesinde Türkçe kursu verilebileceği ifade edilmektedir.

Türkçenin İngiltere'de yükseköğretimde öğretimi konusunda Türkiye Cumhuriyeti Devleti de büyük rol üstlenmektedir. Uluslararası ilişkiler çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı diğer ülkelerde olduğu gibi İngiltere'de de Türkçe dersleri verecek öğretim elemanları görevlendirmektedir.

Bu görevlendirmeler 3/7/2003 tarihli ve 25157 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin 5/6/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yapılmaktadır. Kararla, Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dinî konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi amacıyla öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlisi olarak yurt dışında görevlendirilecek personelin unvanı, sayısı, nitelikleri, seçimleri, görev yerleri ve süreleri, izinleri, yurt dışındaki görevlerinin sona erdirilmesi ve diğer hususlara ilişkin esas ve usuller düzenlenmiştir (MEB, 2003).

Exeter Üniversitesi ikili anlaşmalar çerçevesinde Türkçe derslerinin Türkiye’den gönderilen öğretim elamanları ile yürütüldüğü bir üniversitedir. 1955 yılında kurulan Üniversitenin kökleri 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. İngiltere’nin Devon bölgesinde Exeter şehrinde bulunan üniversite çok çeşitli konu alanlarında eğitim vermektedir, bunlardan bazıları şunlardır: Muhasebe ve Finans, Arkeoloji, Biyolojik Bilimler, İşletme, Bilgi İşlem, Drama, Ekonomi, Mühendislik, İngilizce, Coğrafya, Tarih, Hukuk, Matematik, Tıp ve Diş Hekimliği, Maden Mühendisliği, Modern Diller, Felsefe, Fizik, Siyaset, Psikoloji, Sosyoloji, Spor Bilimleri, Teoloji vd. (<https://www.exeter.ac.uk/>). The Complete University Guide 2021 başarı sıralamasına göre İngiltere’deki 130 üniversite arasında 12. sıradadır (<https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings>).

Exeter Üniversitesinde Türkçe dersleri Arap, Orta Doğu ve İslamî çalışmalar alanında araştırma ve eğitim programları sunan Arap ve İslamî Çalışmalar Enstitüsü çatısı altında verilmektedir. Enstitüde Türkçe yanında diğer Arap ve Orta Doğu dilleri (Farsça, Kürtçe), Arap dünyası ve Orta Doğu edebiyatları ve kültürleri, bölgenin tarihi, siyaseti, ekonomileri, toplumları ve antropolojisi ile ortaçağdan moderne İslamî çalışmalar hakkında eğitim verilmektedir (<https://socialsciences.exeter.ac.uk/iaais/>).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Exeter Üniversitesi örneği üzerinden İngiltere’de yükseköğretim seviyesinde yapılan Türkçe öğretimi çalışmalarını

incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Exeter Üniversitesindeki Türkçe derslerinin uygulama esasları nasıldır?
2. Exeter Üniversitesindeki Türkçe derslerinin öğrenme kazanımları ve dönemlik planları nasıldır?
3. Exeter Üniversitesindeki Türkçe derslerinin kaynak kitapları nasıldır?
4. Exeter Üniversitesindeki Türkçe derslerinin ölçme değerlendirme uygulamaları nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, ikili anlaşmalar çerçevesinde Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması ile Türkçenin öğretilmesi amacıyla Türkiye’den öğretim elemanı gönderilen iki üniversiteden (University of London ve University of Exeter) biri olan Exeter Üniversitesinde Türkçe dersleri başlangıç seviyesinde program, kaynak kitaplar, ölçme ve değerlendirme, öğretim elemanı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, kişisel gözlem ve deneyimlerle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, yürütülen Türkçe derslerinin mevcut durumu ele alınarak İngiltere’de yükseköğretimde Türkçenin varlığının uzun soluklu olması için Türkçe derslerinin geleceğine yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Çalışmanın yabancılara Türkçe eğitimi alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

Varsayımlar

Araştırma kapsamında Exeter Üniversitesinin İngiltere yükseköğretim sistemini doğru biçimde yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma sadece İngiltere’de ve Exeter Üniversitesinde yapılan başlangıç seviyesi Türkçe öğretimi çalışmaları ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma doküman incelemesi şeklinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına nitel araştırma denir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

Bulgu ve Yorumlar

1. Exeter Üniversitesindeki Türkçe Derslerinin Uygulama Esaslarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Exeter Üniversitesinde bağımsız bir Türkçe bölümü ya da ana bilim dalı olmayıp Türkçe dersi Arap ve İslamî Çalışmalar Enstitüsü çatısı altında lisans (undergraduate) ve yüksek lisans-doktora (postgraduate) öğrencilerinin alabileceği seçmeli ders görünümündedir. Enstitüde çalışan öğretim elemanları da isterlerse derse katılabilmektedir. Bu ders Türkiye’den gönderilen 1 ile 5 yıl arasında görev süresine sahip öğretim elemanı tarafından yürütülmektedir. Enstitünün web sayfasında yayımlanan lisans programlarında Türkçe 1. yıl iki dönem olarak Elementary Turkish I (ARA 1031) ve Elementary Turkish II (ARA 1032); 2. yıl iki dönem Intermediate Turkish I ve Intermediate Turkish II; 3. yıl iki dönem Advanced Turkish I ve Advanced Turkish II olarak yer almaktadır. Dersler 15 kredilik olup haftalık saati üçtür (<https://socialsciences.exeter.ac.uk/iais/current/undergraduatemodules/2020-21/module/?moduleCode=ARA1031&ay=2020/>). A1 düzeyi Türkçe (Elementary Turkish I ARA 1031) dersinin modül içeriğinde öncelikle bu dersin modern Türkiye’de bugün konuşulan Türkçenin tanıtılması amacını taşıdığı ifade edilmektedir. Bu derste ilk haftalarda öğrencilerin öğretmenin anlatımı ve dinleme materyalleri aracılığıyla Türkçenin düzgün telaffuzunu öğrenmesinin beklenmekte olduğu vurgusu yapılmaktadır. Kurs boyunca A1 düzeyinde dört temel dil becerisinin geliştirileceği, bunun yanı sıra dilin temel yapısının ve bu düzey için gerekli söz varlığının öğrenileceği belirtilmektedir. Düzenli olarak çeviri alıştırmalarının ve çalışma materyallerinin hazırlanması ve okutman tarafından ya da sınıf olarak bunların değerlendirilmesi gerektiği de vurgulanan hususlar arasındadır.

2. Exeter Üniversitesindeki Türkçe Derslerinin Öğrenme Kazanımlarına ve Dönemlik Plânlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Belirlenen öğrenme kazanımlarına göre bu dersin sonunda öğrencilerin Türkçe telaffuzda ve hecelemede ustalaşacakları, Türkçenin bu seviye için gerekli dil bilgisi kurallarını edinecekleri; sözlük yardımıyla başlangıç seviyesindeki metinleri okuyabilecekleri; temel düzeyde konuşabilecekleri; İslâm medeniyeti içerisindeki Türk kültürü ve Türk dilinin önemine dair temel düzeyde bir kavrayış edinecekleri; okuma, yazma ve konuşmada öğrendikleri dil yapılarını tanımlayabilecekleri,

açıklayabilecekleri ve kullanabilecekleri; farklı bir kültür hakkında temel bilgiler edinecekleri; bağımsız çalışma yapma ve zaman kontrolü sağlama becerisi kazanabilecekleri; metin temelli çalışma ve grup içerisinde karşılıklı konuşma becerisi edinebilecekleri ifade edilmektedir.

Ders planlarına bakıldığında bu derste, öğrencilerin öğretmenin anlatımı ve dinleme materyalleri aracılığıyla Türkçenin düzgün telaffuzunu öğrenmelerinin beklendiği vurgusu tekrar yapılmaktadır. Bu derste A1 düzeyinde temel dil bilgisi kuralları ve söz varlığını kullanarak kendini ifade etme becerisi kazanabilecekleri, günlük yaşama dair kaydedilmiş konuşma ve anlatım örnekleri kullanılarak dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilecekleri ifade edilmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için ise Türk edebiyatının basit örneklerinin kullanılacağı ifade edilmiştir. Yapılan açıklamalara göre, çeviri alıştırmaları düzenli olarak ev ödevi olarak verilecektir ve daha sonra tüm sınıf tarafından düzeltilip analiz edilecektir. Ayrıca, öğrencilere -içlerinden bazıları final sınavında çıkacak- başka çalışma materyalleri de verilir ve geri bildirimde bulunulur. Dersin haftalara göre planı ise şu şekildedir:

1. Hafta: Türkçenin, Türk kültürünün ve medeniyetinin tanıtımı (konferans şeklinde)
2. Hafta: Türkçenin Temel Yapı Özellikleri (metin temelli çalışma)
1. ve 5. Haftalar: Temel düzey Türkçenin grameri (metin temelli çalışma)
2. 6. Hafta: Ara sınav
3. 7. ve 10. Haftalar: Temel düzey Türkçenin grameri (metin temelli çalışma)
4. 11. Hafta: Genel değerlendirme

3. Exeter Üniversitesindeki Türkçe Derslerinin Kaynak Kitaplarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Derste kullanılacak kaynaklar öğretim elemanının tercihi bırakılmaktadır. Ayrıca öğretim elemanından öğrenciler için olan çalışma materyallerini de temin etmesi beklenmektedir. İlgili bölümün web sayfasında bulunan modül içeriğinde faydalı olacağına inanılan örnek bir kitap listesi verilmekte ve bunun zorunlu bir liste olmadığı vurgulanmaktadır. Listede yer alan kitaplar şu şekildedir:

Bengisu Rona, Turkish in Three Months

Nurettin Koç, Yabancılar İçin Dilbilgisi (Öğrenci Kitabı)

Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük

Türk Dil Kurumu, Yeni Yazım Kuralları

Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

F. Nihan Ketrez, A Student Grammar of Turkish

Dersin ayrıca ELE (The Exeter Learning Environment) olarak adlandırılan uzaktan öğrenme sayfası da vardır. Yine öğretim elemanının her dönemin başında bu içeriği düzenleyerek, sisteme yeni materyaller eklemesi beklenmektedir. Ayrıca bu sayfada, sınıfta yüz yüze yapılan dersin kamera ile alınan kayıtları video olarak öğrencilerle paylaşılmaktadır (<https://vle.exeter.ac.uk/>).

4. Exeter Üniversitesindeki Türkçe Derslerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tüm diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de süreç değerlendirmesi ve sürecin sonunda genel değerlendirme yapılmaktadır.

4.1. Süreç değerlendirmesi (Formative assessment)

Haftalık olarak çalışma kitabındaki dil bilgisi çalışmaları, okuma ve çeviri ödevleri, 10 dakikalık sınıf-içi testler ve bunlarla ilgili geri bildirimler süreç değerlendirmesinde yapılması istenenlerdir. Bu çalışmaların not değeri yoktur.

4.2. Süreç sonu genel değerlendirme (Summative assessment)

Genel değerlendirme, bir yazılı ara sınav (1 saat) ve final sınavını (2 saat) içermektedir. Bu değerlendirmeye 10 dakikalık konuşma sınavı da eklenmiştir. Ancak modül içeriğinde henüz yer almamaktadır. Ara sınavlar 6. haftada sınıf ortamında önceden öğrencilerle birlikte kararlaştırılan bir tarihte yapılmaktadır. Ocak ayında yapılacak final sınavları ise ekim ayında hazırlanmakta, sınav soruları “scrutiny meeting” adı verilen ve tüm dil okutmanlarının hatta bazen diğer öğretim elemanlarının da katıldığı bir toplantıda detaylı olarak incelendikten ve gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra sınav merkezine gönderilmektedir. Sınav

sorularının İngilizce hazırlanması istenmekte, sınavda çıkacak metnin muhakkak sınav öncesinde -öğrencilerin bilgisi olmadan- derste işlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Sınav esnasında öğretim elemanı öğrencilerin yanında gözetmen olarak bulunmamakta, ancak soruları olması ihtimaline karşın öğretim elemanının telefonunun açık olması gerektiği kendisine hatırlatılmaktadır. Sınavlar bittikten sonra yapılan değerlendirmede ise önce dersi yürüten okutmanın sınav kâğıtlarını notlandırması, sonra aynı üniversitede görevli Türkçe bilen bir öğretim üyesinin incelemesi, daha sonra dış değerlendiriciye (external examiner) gönderilerek görüş alınması gerekmektedir. Dış değerlendirici olarak Oxford Üniversitesinden bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmaktadır. Süreç oldukça gizli ve hassas yönetilmekte ve yaklaşık 3-4 hafta sürmektedir. Tüm sınav değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra dış değerlendiricinin de hazır bulunduğu bir toplantıda sınav süreci tekrar tartışılmakta, derslerin amacına ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilmektedir.

Enstitüde eğitim meseleleri ile ilgilenen ayrıca bir uzman bulunmakta ve her tür konuda kendisiyle temas kurulmaktadır. Her dönemin 4. haftasında modül, öğrencilere anket yoluyla değerlendirilmekte, 5. haftada eğitim uzmanına ve öğrencilere bu konuda dönüt verilmesi istenmekte, 6. haftada “peer review” denilen akran değerlendirmesi yapılmakta, Enstitüde Türkçe bilen bir öğretim elemanı aracılığıyla dersler gözlemlenmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Küreselleşen dünyada iletişim olanaklarının çoğalması ve bunun doğal bir sonucu olarak etkileşimin artması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini de artırmıştır. Bugün tüm dünyada çeşitli insan toplulukları Türkçe öğrenmektedir. İngiltere’de de Türkiye ile farklı alanlardaki ikili ilişkiler dolayısıyla Türkçe öğrenilmek istenen diller arasındadır.

Ancak İngiltere’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında son yıllarda bir gerileme görülmektedir. Bu konuda 2017 yılında British Council’in ortaya koyduğu rapor oldukça dikkat çekicidir. Raporda işaret edildiği üzere Türkçe İngiltere’de öğrenilecek diller sıralamasında 2014 yılındaki raporda ilk onda yer alırken 2017 yılındaki listede ilk ona girememiştir.

Türkçe öğretiminin İngiltere’de gerekliliğinin ortaya konulması ve

öneminin fark edilmesi için daha fazla çalışma yapılmalıdır. Bu konuda öncelikle İngiltere’de Türkçe eğitimi veren üniversitelerin kadrolarının Türkiye’deki üniversitelerle işbirliği yapılarak güçlendirilmesi ve İngiltere’deki Türkçe bölümlerinin kapanması ya da Türkçe derslerinin kaldırılması tehlikesinin önüne geçilmesi gerekmektedir.

İngiltere’de Exeter Üniversitesi özelinde değerlendirilen Türkçe derslerine bakıldığında, derslerin İngiliz eğitim sisteminin ihtiyaç ve önceliklerine göre düzenlenmekte olduğu, yaklaşım ve yöntem konusunda öğretim elemanından dil bilgisi-çeviri esaslı bir tarzın benimsenmesinin istendiği göze çarpmaktadır. Türkçeye ayrılan haftalık 3 ders saati kur hedeflerine ulaşmak için yeterli değildir. Türkiye’de yapılan yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarına bakıldığında A1 düzeyinde 8 haftalık bir dönemde yaklaşık haftalık olarak 24 ders saatinin belirlendiği görülmektedir. Üniversitenin kaynak tercih ve teminini öğretim elemanına bıraktığı gözlemlenmiştir. Ölçme ve değerlendirmede ise oldukça hassas, detaylı ve ciddi bir değerlendirme süreci yürütüldüğü görülmektedir.

Bu bakış açısıyla Türkçe eğitimi verilen üniversitelere öğretim elemanı görevlendirilmeye devam edilmesi, Türkiye’den kaynak kitap desteği sağlanması, bu üniversitelerle ders saatlerinin artırılması için ikili görüşmeler yapılması, başarılı öğrencilerin Türkiye’de gerçekleştirilen Türkçe yaz/kış okulu programlarına davet edilmesi, Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtacak etkinliklerin düzenlenmesi Türkçe derslerine olan ilginin çoğalması, derslerin veriminin artması ve Türkçe derslerinin uzun soluklu olması için önerilebilecekler arasındadır.

Son olarak yurt dışı görevinden dönen öğretim elemanlarının buldukları ülkedeki Türkçe eğitimini akademik bir bakış açısıyla değerlendirmesi ve bu değerlendirmelerini paylaşmasının da bu konuda bir bilgi birikimi elde edilmesi ve görevlendirilecek öğretim elamanları için sürecin daha sağlıklı işlenmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerinde bir değerlendirme. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül: Denizli.
- [2] Dışişleri Bakanlığı. (t.y.). Türkiye-İngiltere Siyasi İlişkileri. (2020, 10 Eylül). Erişim adresi: <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ingiltere-siyasi-iliskileri.tr.mfa>.
- [3] Institute of Arab and Islamic Studies (2020, 10 Eylül). Erişim adresi: <https://socialsciences.exeter.ac.uk/iaais/>.
- [4] Karaca, T. N. (2020). Dostluktan çatışmaya: Osmanlı dönemi Türk-İngiliz ilişkileri. *Journal of Anglo-Turkish Relations*, 1(1), 11-32.
- [5] Millî Eğitim Bakanlığı. (2003). Bakanlıklararası ortak kültür komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurtdışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar. (2020, 10 Eylül). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25157_1.html
- [6] Saraç, Ş. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İngiliz Katkısı. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- [7] Saraç, Ş. (2020). İngiltere’de Türkoloji, Ö. Emiroğlu. (Ed.) *Avrupa’da Türkoloji* Ankara: Akçağ Yayınevi.
- [8] Skillier, S. (1985). William Harborne İlk İngiliz Elçisi 1583-1588, W. Hale, ve A.İ. Bağış (Ed.). *Türk-İngiliz İlişkileri 1583-1984 (400. Yıldönümü)*, Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- [9] Şahin A. ve Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi kitaplarının bibliyografik olarak incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5. 102-113.
- [10] The Complete University Guide 2021. (2020, 10 Eylül). Erişim adresi: <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings>.
- [11] The Exeter Learning Environment (ELE). (2020, 10 Eylül). Erişim

adresi: <https://vle.exeter.ac.uk/>.

- [12] Tinsley, T. B. (2014). “Languages for the Future, Which Languages the UK needs most and why?”, British Council.
- [13] Tinsley, T. B. (2017). “Languages for the Future, The Foreign languages the UK needs to become a truly global nation”, British Council.
- [14] Özcan, A. (2000). İngiltere, Osmanlı-İngiliz münasebetleri. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi*, 22, 302-307.
- [15] University of Exeter (t.y.). (2020, 10 Eylül). Erişim adresi: <https://www.exeter.ac.uk/>.
- [16] Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- [17] Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- [18] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Turkey and the United Kingdom are countries that had political, military, education and scientific relations with one other throughout the centuries. The diplomatic relationship between the Turks and the British began in 1579 with an exchange of letters between Queen Elizabeth and Murat III. In 1581, some traders were provided with the right to trade in Turkey with the permission of the sultan, and, in 1583, Harborne was appointed as the British ambassador (Ozcan, 2000: 302-304). This relationship, which had begun in the later years of the 16th century, continued to develop over the following years. Edward Barton, who was assigned as the British Ambassador to Istanbul following Harborne, ensured the continuation of the capitulations. Although the first British Ambassador to Turkey, William Harborne, did not know Turkish, his successor, Edward Barton, did speak the language in question (Sarac, 2020, p. 266 as cited in Skilliter, 1985). Following the establishment of political and commercial relations during this period, the British started authoring books in order to teach Turkish. Seventeen books were written to teach the British and other English speakers the Turkish language during the 201-year period between 1709 and 1910 (Yesilyurt, 2015: 21; Sahin and Yesilyurt, 2017: 105-106). There are many positive steps taken and are being taken regarding the matter of teaching Turkish to foreigners. As with many other countries around the world, the Turkish language is being thought in the United Kingdom by certain Universities, the Yunus Emre Institute, Turkish cultural centres, and schools. The Turkish language continues to exist as a department in certain Higher Education institutions of the United Kingdom, such as the Oxford (the University of Oxford, Faculty of Oriental Studies) and Soas Universities (The University of London, Faculty of Languages and Cultures, Department of Languages and Cultures of Near and Middle East), and it is available as an elective course in Exeter and Cambridge Universities. In his study regarding Turkish and Turkology centres around the world, Dolunay (2005) stated that there are six centres in the United Kingdom that provide Turkish language courses, and named two universities among these centres. One of these is the Department of Languages and Cultures of Near and Middle East of Faculty of Languages and Cultures of the University of London and the Centre for Turkish Studies of the Institute for Middle Eastern and Islamic Studies of University of Durham. The Modern Languages and Cultures Department of the Institute for Middle

Eastern and Islamic Studies of the University of Durham does not have a Turkish language course or a department dedicated to this language at the present. However, Turkish is counted amongst the languages taught at the Modern Language Studies Centre of this University and it is stated that an beginner Turkish course can be given.

The Republic of Turkey also plays a great role in the education of Turkish language within the scope of higher education in the United Kingdom. As in other countries, the Ministry of National Education assigns lecturers to teach Turkish in the United Kingdom within the framework of international relations. These assignments are based on the Working Principles and Procedures of the Inter-ministerial Common Culture Commission published in the Official Gazette dated 3/7/2003 and numbered 25157 and the Decision of the Council of Ministers Regarding the Determination of the Qualifications and Rights and Obligations of the Personnel to be Assigned Abroad by this Commission, dated 5/6/2003 and numbered 2003/5753. With this decision, the principles and procedures regarding the number, titles, qualities, assignment locations and durations, and permits of the lecturers, instructors, prelectors, teachers and religious officials to be assigned abroad for the purposes of introducing, spreading and protecting Turkish culture and maintaining cultural ties with citizens and cognates dwelling abroad were determined, as well as how these officials are selected, how their assignments are concluded, and other related matters(MEB, 2003).

The Turkish courses in the Exeter University are provided under the umbrella of the Institute for Arab and Islamic Studies, which offers research and training programs in the fields of Arabic, Middle Eastern and Islamic studies. Alongside Turkish, this institute offers education in Arabic or other Middle Eastern languages (such as Persian and Kurdish), Arabic and Middle Eastern literature and culture, history, politics, economies, societies and anthropology, as well as Islamic studies from ranging from medieval to modern (<https://socialsciences.exeter.ac.uk/iaais/>).

The present study employs the document analysis approach, which is one of the qualitative research methods. “Qualitative studies are studies in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and these studies attempt to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in their natural

environment” (Yıldırım & Simsek, 2013: 39).

In evaluating the Turkish language courses that are offered in the Exeter University of the United Kingdom, it was determined that the courses in question are being prepared according to the needs and priorities of the British education system, and the lecturer was requested to adopt a language and translation-based style in terms of the approach and method. The weekly 3 hours set aside for Turkish is insufficient for achieving the objectives of the course. An examination of the Turkish education provided to foreigners in Turkey reveals that an 8-week course with 24 hours per week is designated as necessary for reaching the A1 level in Turkish. It has been observed that the University leaves the choice and provision of resources to the lecturer. In measurement and evaluation, however, it was noted that a very sensitive, detailed and serious evaluation process is adopted.

In the globalizing world, the proliferation of communication opportunities and the increase in interaction as a natural result of this proliferation has increased the importance of teaching Turkish as a foreign language. Today, many communities around the world are learning Turkish. This also applies to the United Kingdom, as due to bilateral relationships that exist in many areas, Turkish is among the sought-after languages. However, the education of Turkish as a second foreign language in the United Kingdom has seen a decline as of late. In this context, the report created by the British Council in 2017 is quite remarkable. As signified in the report, while Turkish was among the top ten languages to be learned in the United Kingdom in 2014, it was not able to enter this list in 2017. More studies are needed to demonstrate the importance of Turkish language education in the United Kingdom and to raise awareness regarding this issue. In this context, it is necessary first and foremost to strengthen the staff of British universities that provide education in the Turkish language via cooperation with universities in Turkey, and to prevent the risk of Turkish language departments being closed or the removal of the Turkish courses that are being offered. From this point of view, continuing to assign instructors to universities that provide Turkish language education, the provision of textbook support from Turkey, performing bilateral negotiations to increase the weekly course hours in these universities, inviting successful students to summer/winter school programs that are being provided in Turkey, increasing awareness of Turkish language courses by organizing events

that will promote Turkish language and culture, increasing the efficiency of the courses in question, and ensuring that Turkish language courses are provided with a long-term approach are among the recommendations that can be given in this regard. Lastly, it is believed that it would also be very beneficial to have instructors returning from their assignments abroad perform evaluations of the Turkish language education that is being provided in the country that they were stationed in from an academic perspective and sharing the results of these evaluations in order to accumulate knowledge on this subject and to make the process more robust for the lecturers to be assigned in the future.

Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri¹

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN²

Öz

Son yıllarda Türkiye’de bulunan üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitim almak isteyen uluslararası öğrencilerin sayısının artması, yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimine önem verilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Akademik Türkçe becerisinin kazandırılması sürecinde, eğitim öğretim ortamlarında en sık kullanılan beceri olması sebebiyle öğrenenlerin akademik konuşma becerisinin geliştirilmesine de özellikle dikkat edilmelidir. Öğrenenlerin akademik dil becerilerinin geliştirilmesinde en çok yararlanan öğretim materyali ise ders kitaplarıdır. Bu sebeple ders kitaplarının öğrenenlerin akademik dil becerilerinin gelişimini destekler nitelikte olması önemlidir. Belirtilen önemle çalışmada yabancı dil olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi ihtiyacı hissedilmiştir. Araştırmada uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma görevleri ile konuşma türlerini belirlemek ve kitaplarla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğini tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma nitel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında 7 akademik Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Doküman analizi ile elde edilen veriler sonucunda ders kitaplarında çoğunlukla açıklama yapmak, tartışma yapmak, sunum yapmak gibi görevlerin bulunduğu; bu görevlerin çoğunlukla bireysel görevlerden oluştuğu ve ders kitaplarıyla çoğunlukla kazandırılması hedeflenenin “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.” yeterliliği olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların yabancı dil olarak akademik Türkçenin öğretiminde ders kitaplarının ve ders materyallerinin

¹Bu çalışma “6. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi”nde (2020) yazar tarafından sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ggo-cen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406.

Geliş tarihi: 04.01.2021 - Kabul tarihi: 26.02.2021

Kaynak Gösterme: Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1003

hazırlanması sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik Türkçe, akademik konuşma becerisi*

Speaking Tasks and Speaking Competencies in Academic Turkish Coursebooks for International Students

Abstract

The increasing number of international students intending to have a BA or MA degree from universities in Turkey has brought the need for teaching academic Turkish into prominence. As speaking skills are the most frequently used ones in learning environments, academic speaking skills should be specifically emphasized while teaching academic Turkish skills. The most common teaching material for improving learners' academic language skills is the coursebook. For this reason, coursebooks should be comprehensive enough to address learners' needs for academic language skills. To this end, the aim of the present study is to identify the speaking tasks and types of speaking used in the speaking activities of academic Turkish coursebooks for international learners, and to reveal the academic speaking competencies that the books intend to equip learners with. The study conducted for this purpose was designed as a qualitative case study. In total, 7 academic coursebooks have been analyzed. The document analysis revealed that the books mostly included explanation, discussion, and presentation tasks as well as that these are generally individual tasks. It was also found out that the competence that books focus mostly on is: "Learners can explain their ideas on an academic subject". It is thought that the results obtained from the study will contribute to the process of preparing textbooks and course materials in the academic teaching of Turkish as a foreign language.

Keywords: *Turkish language education, Teaching Turkish as a foreign language, academic language, academic Turkish, speaking skills, academic speaking skills*

Giriş

Eğitim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin etkisiyle eğitim ortamlarında, dil öğrenme amaçlarında, dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinde, öğretici ve öğrenen rollerinde değişiklikler meydana

gelmektedir. Tüm bu gelişmelerin ve değişikliklerin etkisiyle günümüzde yabancı bir dil öğrenmek daha da önemli hâle gelmiştir. Bu önem sebebiyle bugün bir yerine birden çok yabancı dil öğrenmekten söz edilmektedir.

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı farklı dilleri konuşan, farklı ülke ve kültürlerin vatandaşlarıyla iletişim kurma ya da birlikte yaşama ihtiyacından doğabileceği gibi eğitim almak, iş hayatında bulunmak gibi farklı ihtiyaçlardan da kaynaklanabilmektedir. Yabancı dil öğretimi de bu ihtiyaç doğrultusunda şekillenmektedir. Bireylerin günlük hayatlarını sürdürebilmeleri, çevresindekilerle iletişim kurabilmeleri ihtiyacını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen dil öğretimi, genel amaçlı yabancı dil öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Genel amaçlı yabancı dil öğretimi, bireylerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri dil bilgisi ve sözcük bilgisi ile anlama, anlatma ve iletişim becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir. Bu öğretim sürecinde dili öğrenmek, dil becerilerini kullanabilmek için bir amaçtır. Ulutaş ve Kara'nın (2019: 468) da belirttiği gibi genel amaçlı dil öğretiminin yanında insanların ihtiyaç duydukları belirli alanlarda dil öğrenme ihtiyaçları, özel amaçlı dil öğretiminin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde, bireylerin genel yeterliliklerle birlikte özel olarak akademik ya da bir meslekle ilgili bilgi ve becerileri edinmeleri söz konusudur. Bu süreçte dili öğrenmek, akademik ya da mesleki bilgilerin kullanımında bir araçtır. Temizyürek, Çangal ve Yörüsün'ün (2015: 91) belirttiği gibi özel amaçlı dil öğretiminde öğrenenlere neyin öğretileceği “Öğrencilerin neden yabancı dil öğrenmek istedikleri sorularının cevaplarına göre tespit edilir.”

Özel amaçlı dil öğretiminin en büyük alt dalı hâline gelen (Demir, 2017: 1) ve yabancı/ikinci dil öğrenenlerin akademik ihtiyaçlarına yönelik yapılan dil öğretimini ifade eden akademik dil öğretimi (Tüfekçioğlu, 2018: 7) en genel ve yaygın ifadeyle okullarda akademik konuların öğretilmesi sürecinde kullanılan, öğrenenlerin derslerini anlayabilmesinde ve eğitimlerinde başarılı olabilmesinde gerekli görülen dilin öğretimidir (Konyar, 2019; Richards ve Schmidt, 2010). Bunun yanında eğitim öğretim sürecinin sona ermesiyle öğrenenler, meslek yaşamlarında da akademik dil kullanımına ihtiyaç duymaktadırlar.

“Akademik dil, sözlükler ve çeşitli metin türlerinden (örnek makaleler, raporlar, araştırma makaleleri ve özetleri) oluşmaktadır.” (Yahşi Cevher

ve Güngör, 2015: 2268). Akademik dil, içinde bulundurduğu “terimler, kavramlar, zengin kelime hazinesi, uzun cümleleler, edilgen yapıli fiiller, teknik terimler, resmî ifadeler” ile “okul ve iş ortamlarında kullanım, farklı disiplinlere göre değişebilirlik” özellikleriyle günlük dilden ayrılmaktadır (Çiftler ve Aytan, 2019: 77).

Akademik dil kullanımı yalnızca belirli bir alanda kullanılan akademik, özel amaçlı sözcükleri bilmeyi kapsamamaktadır. Özel amaçlı kullanılan sözcükler, bir başka deyişle terimler akademik dil içerisinde yer almaktadır ancak Zwiers’a (2014) göre akademik dil, terimleri de içine alan daha geniş bir olgudur. Akademik dil kullanımı sözcük bilgisiyle birlikte dil becerilerini de akademik olarak kullanma yetkinliğine sahip olmayı gerektirmektedir. Tok’un (2013: 2) belirttiğı gibi öğrenenler öğretim üyelerinin anlattığı konuları dinleyerek, alana yönelik kitapları okuyarak, derslerde düşüncelerini yazma ya da konuşma yoluyla ifade ederek akademik ortamlarda yer alırlar. “Akademik dilde amaç; öğrencilerin birer sosyolog, mühendis ya da matematikçi gibi düşünebilmesi, okuyabilmesi, yazabilmesi ve konuşabilmesidir.” (Çiftler ve Aytan, 2019: 77). Buna göre hem akademik kelimeleri belirli bir bağlam içerisinde kullanabilmek hem de dört temel dil becerisinde akademik anlamda yetkin olabilmek akademik dil kullanımı için önemlidir (Konyar, 2019: 6).

Çağdaş yükseköğretim kurumlarında akademik yabancı dil yeterliliğinin gelişimi gittikçe daha fazla ilgi görmektedir (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 114) çünkü uluslararası öğrencilerin de ana dili konuşurlarıyla benzer şekilde lisans ve lisansüstü eğitimlerinde derslerini okuma ve dinleme yoluyla anlamaları, kendilerini yazılı bir şekilde ifade etmeleri, derslerle ilgili soru sormaları, tartışmalara katılmaları, sunum yapmaları beklenmektedir. Bu anlamda uluslararası öğrencilerin hedef dilde dil becerilerine yönelik akademik yeterlilikleri kazanmaları da bir gerekliliktir. Bu gerekliliğın ne zaman yerine getirileceğı, bir başka deyişle uluslararası öğrencilere hedef dilin akademik yeterliliklerinin ne zaman kazandırılacağı ise alanyazında tartışılan bir konudur. Bir dilde akademik dil becerilerinin kazanılabilmesi için Tüfekçioğlu’nun (2018: 3) belirttiğı gibi öncelikle iletişim becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde de C1 seviyesini bitirmeleri ile öğrenenlerin iletişim becerilerini ve genel dil yeterliliğini kazandığı düşünülürse C1 seviyesinden sonra akademik dil öğretiminin yapılması uygun görülmektedir. Bununla

birlikte farklı dillerde, yabancı dil öğretim sürecinde genel dil becerileriyle birlikte B1 seviyesinden itibaren öğrenenlere akademik dil becerilerinin de kazandırılmasının hedeflendiği fark edilmektedir. Her ne kadar öğrenenlerin özellikleri, dil öğrenme amaçları akademik dil becerilerine ihtiyaç duyulup duyulmamasını etkilese de özellikle üniversite eğitimi almak amacıyla Türkçeyi öğrenmeye başlayan öğrenenler için akademik dil yeterliliğinin B1 seviyesinden itibaren öğretim sürecine dâhil edilip edilmemesi gerektiği düşünülebilir. Konyar'ın (2019: 82) yaptığı çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerinin yeterliliğine göre görüşleri alınan öğretim üyelerinden biri uluslararası öğrencilerin henüz daha TÖMER eğitimleri sürecinde doğru yazma, güzel konuşma, sunum yapma becerilerini kazanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Yaşar, Özden ve Toprak'a (2017: 223) göre de "Özellikle B1'den itibaren öğrencilerin akademik Türkçe ile tanışmaları açısından çeşitli alanlarla alakalı yazılı, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerekmektedir.". Uluslararası öğrencilerin akademik yabancı dil yeterliliğinin gelişimi amacıyla yapılacak bir öğretimde, öğrencilere hedef dilde kazandırılması gereken akademik dil yeterliliklerinden biri de akademik konuşma becerisi yeterliliğidir.

Konuşma düşünceleri ifade etmek, tartışmalarda ya da açıklamalarda bulunmak, bilgi iletmek veya başkaları üzerinde izlenim yaratmak gibi amaçlarla en sık kullanılan iletişim türüdür (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 116). Yabancı dil öğretiminde de bireylerin iletişim ortamlarında bulunabilmeleri, kendilerini anlatabilmeleri ve başkalarıyla iletişim kurarak günlük hayatlarını sürdürebilmeleri için en çok ihtiyaç duydukları ve kullandıkları becerilerden biri konuşma becerisidir. Şahin ve Kalın Salı'nın (2018: 41) belirttiği gibi dil öğretiminin ilk amaçlarından birinin iletişim olduğu düşünüldüğünde konuşma becerisi, en önemli dil becerisi sayılabilmektedir. Ayrıca konuşma becerisi yabancı dil öğrenenlerin "sosyal aktör" rolünü en çok üstlendikleri beceri olarak da ön plana çıkmaktadır (İnce, 2019: 193).

Uçak ve Gökçü'ye (2015: 222) göre "Dil edinimini gösteren temel gösterge konuşmadır.". Genellikle yabancı bir dil bilmenin ölçütü, o yabancı dilin konuşulabiliyor olmasına bağlanmaktadır (Tanrikulu ve Şihanlıoğlu, 2019: 213) ve bireyler öncelikle öğrendikleri dili konuşmayı istemektedirler (Solak ve Yılmaz, 2020: 113). Bu bağlamda öğrenenler

açısından da “yabancı dil öğretiminde en önemli becerinin konuşma olduğu” söylenebilmektedir (Güzel ve Barın, 2013: 279).

Yabancı dilde konuşma becerisi, yalnızca günlük hayatta değil akademik ortamlarda da sıklıkla kullanılan becerilerden biridir. Günümüzde akademik amaçlarla yabancı dil öğrenenlerin sayısının artmasıyla birlikte uluslararası öğrencilere akademik konuşma yeterliliği kazandırmak da önemli bir hâle gelmiştir. Öğrenenlerin genel iletişim ve konuşma becerisinin gelişmiş olması akademik başarıları için yeterli olmamaktadır. Uluslararası öğrenciler okul ve sınıf ortamında dili yalnızca iletişim amaçlı değil soru sormak, grup çalışmalarına ve tartışmalara katılmak, topluluk önünde konuşmak, sunum yapmak gibi akademik amaçlarla da kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu da yabancı dilde genel konuşma becerisinin geliştirilmesinin yanında uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerilerinin de geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Uluslararası öğrenciler, derslerde soru sormak ve tartışmalara katılmak gibi amaçlarla akademik konuşma becerisine ihtiyaç duymaktadır (Jordan, 1997: 193). Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre akademik bağlamda en önemli konuşma fırsatları çeşitli amaçlarla (örneğin derslerde öğrenenlerin branşlarıyla ilgili bilgi ya da tecrübe paylaşımları) sınıf ortamında ya da bir konuyla ilgili seminerlerde sunum yapmak; bir ders ödevi, lisans ya da lisansüstü tezi sunmaktır (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 119). Demir’e (2017: 64) göre ise “Bunlar içerisinde en önemlilerinden birisi sözlü sunum yapmaktır, çünkü özellikle lisansüstü eğitimde sözlü sunum bir sınav aracı olarak da kullanılmaktadır.”. Akademik bir ortamda soru sormak, tartışmalara katılmak, sunum yapmak gibi yeterliliklerin yanında uluslararası öğrencilerin akademik/bilimsel bir metni açıklama, özetleme; birden fazla akademik/bilimsel metni karşılaştırma; akademik/bilimsel metinlerde yer alan görselleri, tabloları, grafikleri yorumlama gibi konuşma becerisine yönelik farklı yeterliliklere de sahip olması beklenmektedir.

Yabancı dilde akademik konuşma becerisi yeterliliklerinin neler olduğu, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin akademik dil becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış “Global Scale of English Learning Objectives for Academic English” (Pearson, 2015) başlıklı metin incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır. Bu metinde, yabancı dilde konuşma becerisine yönelik

yeterliliklerle birlikte B1 seviyesinden itibaren yabancı dilde akademik konuşma becerisine yönelik yeterliliklerin de yer aldığı görülmektedir. “Global Scale of English Learning Objectives for Academic English”te yer alan seviyelere yönelik akademik konuşma yeterlilikleri şu şekildedir (Pearson, 2015: 22-33’ten aktaran Göçen, 2020: 234-237):

Tablo 1: Yabancı dilde akademik konuşma becerisi yeterliliği

B1
Kısa bir sunumu planlamak için basit söylem işaretçilerini (yani, bildiğiniz gibi, aslında gibi) kullanabilir.
Basit bir akademik tartışmada basit sorular sorabilir.
Basit bir dil kullanarak tablo ve grafiklerdeki önemli bilgileri açıklayabilir.
Tablo ve grafiklerde sunulan bilgilere dair sorulan basit soruları cevaplayabilir.
Basit ek sorular sorarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir ders ya da sunumdan sonra daha fazla bilgi talep edebilir.
Yavaş ve açık bir şekilde gerçekleştirildiğinde bir grup tartışmasına katılabilir.
Basit bir akademik tartışmada basit soruları cevaplayabilir.
Basit bir dil kullanarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden bir sunum ya da dersin içeriği hakkında sorular sorabilir.
B1+
Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden bir sunum ya da dersin içeriği ile ilgili soruları cevaplayabilir.
Bir konu üzerinde tartışırken basit bir dil kullanarak konunun fayda ve zararlarını öne sürebilir.
Aşına olunan bir konu hakkında etkili bir sunum yapabilir.
Basit bir akademik metindeki bilgileri özetleyebilir.
Sorularla yönlendirildiği takdirde basit bir sunum ya da dersten çıkardığı sonucu anlatabilir.
Akademik bir metindeki görselleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.
Basit bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında açıklama yapılmasını isteyebilir.
Akademik bir konu hakkındaki bir sınıf içi tartışmaya etkili bir biçimde dâhil olabilir.
Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir sunum ya da derste geçen bilgileri özetleyebilir.

Basit bir akademik metinden alınan bilgileri kendi kelimeleriyle ifade edebilir.

Basit bir dil kullanarak bir grafik ya da tablodan yaptığı çıkarımları anlatabilir.

Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak birisinden bir noktayı açıklamasını/detaylandırmasını isteyebilir.

Bir panel tartışmasında paylaşılan fikirlere basit bir dil kullanarak katkıda bulunabilir.

Bir öğretmenden ders dışında etkili bir biçimde bilgi talep edebilir.

Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.

Kendi alanındaki akademik bir konuda basit bir sunum yapabilir.

Basit bir sunum ya da dersten çıkardığı sonuçları açıklayabilir.

Akademik bir konuyu tartışırken sebep sonuç ilişkisi kurabilir.

B2

Birden fazla basit akademik metinden alınmış bilgileri kendi kelimeleriyle/cümleleriyle ifade edebilir.

Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak ifade etmek istediklerini net olarak açıklayabilir.

Bir sunumda etkili bir giriş ve açılış yapabilir.

Birden çok basit akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.

Yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak bir tartışma esnasında ortaya atılmış bir fikri kabul ettiğini işaret edebilir.

Akademik bir tartışmada ifade etmiş olduğu bir noktayı/görüşü detaylandırabilir/ayrıntılarıyla açıklayabilir.

Akademik bir konuyu tartışırken sebepler hakkında yorumda bulunabilir.

Bir tartışma esnasında yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak varsayımların gözden geçirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret edebilir.

Öncesinde hazırlanması için zaman verildiği takdirde fikirleri geliştirerek ve genişleterek bir tartışmayı yürütebilir.

Bir tartışma esnasında farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir.

Bir sunumun özet ve kapanış kısımlarını etkili bir şekilde yapabilir.

Kendi uzmanlık alanındaki bir derse ya da sunuma ait bilgileri özetleyebilir.

Grafiklerdeki bilgileri detaylı olarak açıklayabilir.

B2+

Tamamlayıcı/ek sorularla dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersin ardından daha fazla bilgi isteyebilir.

Bir panel tartışmasından çıkardığı sonuçları açıklayabilir.

Bir argümanı desteklemek için araştırma verilerini etkili bir şekilde kullanabilir.

Bilimsel bir çalışmanın sonuçlarını tartışabilir.

Kendi uzmanlık alanının dışında kalan soyut ve karmaşık konular hakkında sorular sorabilir.

Genel bir tartışmada kuramsal/farazi önerilere alternatifler sunabilir.

Karmaşık ve tartışmaya açık sorulara uygun bir şekilde karşılık verebilir.

Kendi uzmanlık alanında bir sunum yapabilir ya da ders verebilir.

Akademik bir konu üzerine destekleyici düşünceler ve ilgili örneklerle beraber bir argüman geliştirebilir.

Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak bir metindeki diyagramları/şemaları/şekilleri tartışabilir.

Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında anlaşılmayan bir nokta için açıklama isteyebilir.

Farklı konular hakkındaki düşüncelerini dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak ifade edebilir.

Bir konuyu tartışırken dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak konunun artılarını ve eksilerini belirtebilir.

Dilsel açıdan karmaşık bir akademik metindeki bilgileri özetleyebilir.

Bir tartışmadaki tarafını desteklemek için akademik metinlerden alınan kaynaklara atıfta bulunabilir.

Kendi uzmanlık alanındaki dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersteki önemli bilgileri özetleyebilir.

Akademik bir tartışmada dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak birisinden bir noktayı detaylandırmasını/açıklamasını isteyebilir.

Dilsel açıdan karmaşık akademik bir metinden alınan bilgileri kendi kelimeleriyle/cümleleriyle ifade edebilir.

Akademik bir tartışmada sunulan fikirlere etkili ve uygun bir şekilde karşı çıkabilir.

Grafik ve çizelgelerden çıkardığı sonuçları dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak açıklayabilir.

Konuşmalar hızlı ve günlük dilde olduğunda bile bir grup tartışmasına katkıda bulunabilir.

Dilsel açıdan karmaşık sunum ya da derslerden çıkardığı sonuçları açıklayabilir.

C1

Soyut konular hakkında sorulan soruları açıkça ve detaylı olarak cevaplayabilir.

Kendi uzmanlık alanında sunulan kuramsal/farazi önerilere alternatifler sunabilir.

Farklı kaynaklardan gelen bilgileri, genel sonuçları sunmak amacıyla argümanları yeniden yapılandırarak sözlü olarak özetleyebilir.

Bir panel tartışmasının üyelerinin fikirlerini, bir noktayı netleştirmek amacıyla özetleyebilir ve yeniden geliştirebilir.

Dilsel açıdan karmaşık olan sunum ya da derslerden çıkardığı sonuçları anlatabilir.

Akademik bir metindeki çizimleri (görselleri) dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.

Bir münazarayı/tartışmayı, katılımı yöneterek ve bir sonuca vararak etkili bir şekilde yönetebilir.

Bilimsel bir çalışmanın verilerinin anlamını ve gösterdiklerini etkili bir şekilde tartışabilir.

Akademik bir metindeki grafik ve çizelgeleri dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.

Bir panel tartışmasına dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak fikirleriyle katkıda bulunabilir.

Akademik bir tartışmada ifade ettiklerini detaylı olarak açıklayabilir.

Kendi uzmanlık alanlarındaki bir sunum ya da dersin içeriği hakkındaki soruları dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak cevaplayabilir.

Kendi uzmanlık alanındaki akademik bir konu hakkında dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak bir sunum yapabilir.

Dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak bir grup tartışmasına katkıda bulunabilir.

Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.

Dilsel olarak karmaşık tartışmalarda yön, tarz ve odak noktasındaki değişimlere uyum sağlayabilir.

Akademik bir tartışmada ifade etmek isteklerini dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak açıklayabilir.

Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri kendi cümleleriyle/sözcükleriyle ifade edebilir.

Dilsel olarak karmaşık akademik bir tartışmaya katılabilir.

C2

Uzun akademik bir dersi verebilir.

Ekmekçi (2017: 46-48) de yaptığı çalışmada incelemiş olduğu farklı kaynaklardan hareketle akademik konuşma becerisi için şu yeterlilikleri sıralamaktadır:

- İkna edici ve bilgilendirici konuşmalar yapar.
- Akademik kaynaklardan yararlanarak sunumlar yapar.
- Profesyonel veya işle ilgili konuşmalar yapar.
- Araştırmalarını sözlü olarak savunabilir.
- Akademik bir ortamda kendisine yöneltilen sorulara cevaplar verir.
- Tez jürisi veya Tez İzleme Komitesi önünde sözlü savunma yapar.
- Akademik toplantılarda sorular sorar.
- Belli bir konuyla ilgili fikrini sözel ifade eder.
- Akademik bir yazıyı kendi cümleleriyle ifade eder.
- Sözel geri bildirim ve değerlendirme yapar.
- Kendini rahat ifade eder.
- Hazırlıklı konuşmalar yapar.
- Hazırlıksız konuşmalar yapabilir.
- Konuşma alıştırmaları yapar.
- Sözlü sunum dili ve ifadelerini bilir ve kullanır; dinleyicilerle iletişim kurma tekniklerini kullanır.
- Konuşma aktiviteleri yapar.
- Diksiyon bilgisini kullanır.
- Tezini destekleyici işaretler kullanır ve meydan okur.
- Entelektüel diyaloga davet eder.
- Etkili söylem geliştirir.
- Farklı sorular sorabilir.

- Proaktif sorular sorabilir.
- Entelektüel tartışmalara girer.
- Sınıf tartışmalarına katılır.
- Kapsayıcı konuşmalar üretir.
- Disipline ait kelimeleri kullanır.
- Açık cümleler ile sorar ve konuşma çerçevesini netleştirir.
- Çeşitli konuşmalardan farklı bakış açılarını elde eder.
- Aydınlanmak için sorar.
- Sınıf tartışmalarına katılır.
- Ne kadar çeşitli; fikir ve bağlantı varsa geçiş yapmak için dilini doğru kullanır.
- Farklı bölge, tarz ve aksandan kişiyle konuşur.
- Dilsel ince ayrımları anlar ve beden diline dikkat eder.
- Deyimsel ifadeleri ve konuşma dilinin kelimelerini bilir.
- Tam telaffuz için ses kontrolü, vurguda ustalık ve doğru tonlamayı kullanır.
- Türkçenin standart kullanımını konuşmalarına yansıtır.
- Özel dinleyiciler için teknik kelimeler kullanır.
- Soru sormak ve konuşmak için doğru anlar.
- Kelime vurgularını yerinde yapar.
- Durumlar için uygun dil kullanır.
- Formel veya enformel konuşmalar yapar.
- Konuşmaya angaje olur alımlar ve dönütler verir.
- Fikirleri destekler ve düşüncelerini paylaşır.
- Sözel veya yazınsal sorulara uygun cevaplar verir.
- Tartışmaları kolaylaştırır, anlaşmazlıkları çözmek için yardımlarda bulunur.

Yabancı dilde akademik konuşma becerisine dair öğrenenlerin sahip olması beklenen bu yeterliliklerin, akademik Türkçe derslerinde uluslararası öğrencilere de kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda akademik Türkçe ders kitaplarında sözü edilen yeterliliklerin öğrenenlere kazandırılmasına yönelik etkinliklerin, görevlerin yer alması ve akademik

Türkçe derslerinin ilgili yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyecek şekilde yürütülmesi önemlidir.

Akademik amaçlı yabancı dil öğretimi alanında, öğrenenlerin akademik dil yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik yazma becerisi daha geniş ölçüde araştırılmış olmasına rağmen akademik konuşma becerisine yönelik daha az sayıda çalışma yapılmıştır (Csomay, 2006: 118). Buna karşılık Demir'in (2017: 109) de belirttiği gibi akademik konuşma becerisi eğitim öğretim ortamlarında uluslararası öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları ve en sık kullandıkları becerilerden biridir. Akademik konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların çoğunun ise akademik dersler, resmî konuşma ya da telaffuz konularına odaklandığı (Ferris, 1998: 291); uluslararası öğrencilerin akademik konuşmaya yönelik dil yeterliliklerinin daha az araştırıldığı görülmektedir. Oysaki yabancı dilde konuşma becerisi, yazma becerisinden sonra öğrenenlerin en zorlandıkları beceri alanı olarak görünmektedir (Şen ve Boylu, 2015: 15) ve yabancı dilde konuşmak, bir üniversite öğrencisi için iki kat daha büyük bir zorluk olmaktadır (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 114). “Özellikle dil öğretiminde konuşma becerisinin ürünü olan söz ile konuşma sürecinin eş zamanlı gerçekleşmesi” (İnce, 2019: 189), “o dili yeni öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerinin sınırlı olması” ve “öğrencinin en az bir konuşmacıyla etkileşime geçme mecburiyeti” (Kartallıoğlu, 2020: 325) gibi unsurlar, konuşmayı diğer becerilere göre daha zor bir beceri hâline getirmektedir. Uluslararası öğrenciler akademik konuşma görevleriyle başa çıkabilme konusunda endişeli olduklarını (Franks, Spezzini ve Prado, 2018: 2) ve yabancı dilde akademik konuşma becerisinin en zorlandıkları birinci ya da ikinci beceri olduğunu belirtmektedirler (Christison ve Krahnke, 1986; Evans ve Green, 2007; Hyland, 1997; Jordan ve Mackay, 1973). Buna göre uluslararası öğrencilerin yabancı dilde akademik konuşma becerisi yeterliliklerini incelemek, bu yeterliliği geliştirmek üzerine araştırmalar yapmak önemli bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde de akademik yazma becerisine yönelik bağımsız araştırmaların olduğu (Deniz ve Karagöl, 2019; Seyedi, 2019; Tok, 2013) ancak akademik konuşma becerisine genellikle uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar

içinde yer verildiği (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019); yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi alanında, öğrenenlerin konuşma yeterliliğini geliştirmeye yönelik bağımsız bir çalışmanın yapılmadığı fark edilmektedir. Oysaki akademik Türkçe konuşma becerisine yer veren çalışmalarda uluslararası öğrencilerin en zorlandıkları becerilerden birinin konuşma becerisi olduğu; öğrencilerin düşüncelerini yanlış ifade etme kaygısı ve kendilerine gülüneceği endişesi taşıdıkları sonuçlarına da ulaşılmaktadır (Demir, 2017; Konyar, 2019; Yaşar, Özden ve Toprak, 2017). Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konuşma becerisini temel alan daha çok sayıda araştırmanın yapılmasının gereklilik olduğu görülmektedir.

İlgili alanda yapılacak araştırmalar yabancı dil olarak akademik Türkçe yeterliliğinin geliştirilmesi; yaşanan sorunlar; yeterliliklere ve sorunlara yönelik öğretici ve öğrenen görüşleri; etkinlik ve materyal geliştirme; ders kitaplarının incelenmesi gibi konularda yapılabilir. Bu araştırma alanları içinde ders kitaplarının ayrı bir yeri ve önemi vardır. Eğitim öğretim sürecinde birçok alanda olduğu gibi akademik Türkçe derslerinde, öğrenenlere akademik konuşma yeterliliği kazandırılması sürecinde de en çok yararlanılan öğretim materyali ders kitapları olmaktadır. Akademik Türkçe derslerinde, ders kitapları aracılığıyla konuşma becerisine yönelik hangi etkinliklerin yapıldığının ve hangi yeterliliklerin kazandırılmasının hedeflendiğinin öncelikli olarak tespit edilmesi, öğrenenlerin akademik konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yol gösterici olacak; bir temel oluşturacaktır. Bununla birlikte akademik Türkçe ders kitapları üzerinde konuşma becerisine yönelik yapılacak bir araştırma akademik Türkçe derslerinde öğrenenlere konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamaları da gözler önüne serecektir. Böylece farklı kurumlarda, farklı ders kitaplarının kullanılmasıyla gerçekleştirilen akademik Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içeriklerinin ortak ve farklı yanları ile eksiklikleri de ortaya konmuş olacaktır.

Bu kapsamda yabancı dil olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin incelenerek akademik Türkçe derslerinde, akademik konuşma becerisinin nasıl geliştirildiğinin tespit edilmesi ve böylece bir durum değerlendirmesi yapılmasının bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmada, uluslararası

öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma görevlerini ve konuşma türlerini belirlemek, kitaplarla kazandırılması hedeflenen konuşma yeterliliğinin ne olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri nelerdir?
- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türü nedir?
- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen konuşma yeterlilikleri nelerdir?

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin akademik Türkçe derslerinde konuşma yeterliliği kazandırılmasında ve konuşma becerisi etkinliklerinin şekillenmesinde araştırmacılara, program hazırlayıcılarına, ders kitabı yazarlarına ve öğreticilere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin konuşma görevleri, konuşma türleri ve konuşma yeterliliği açısından incelemesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 77). Derinlemesine yapılan araştırma sürecinde farklı türden verilere ihtiyaç duyulabilir. Bu sebeple durum çalışmasında nicel ve nitel veriler birlikte kullanılabilir (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017).

İncelenen dokümanlar

Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerini, konuşma türlerini ve konuşma yeterliliklerini incelemeyi amaçlayan çalışmada sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında hazırlanmış 7 akademik Türkçe

ders kitabı incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitapların bilgileri şu şekildedir:

Tablo 2: Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar

Kitap	Yazar	f
Akademik Türkçe (Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri) (Kitap 1)	Karatay ve diğerleri, 2019	1
Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 (Kitap 2)	Yılmaz ve diğerleri, 2018	1
Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 (Kitap 3)	Yılmaz ve diğerleri, 2019	1
Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 (Kitap 4)	Kahraman, Yılmaz, Bilgin ve Şimşek, 2019	1
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler (Kitap 5)	Moralı, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018a	1
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Fen Bilimleri (Kitap 6)	Moralı, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018b	1
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sağlık Bilimler (Kitap 7)	Moralı, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018c	1
Toplam		7

Araştırma kapsamında toplam 7 adet uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitabı incelenmiştir. “Akademik Türkçe (Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri)” (Karatay vd., 2019) ders kitabında sosyal bilimler alanında 11 tema ve fen bilimleri alanında 5 tema bulunmaktadır. “Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1” (Yılmaz vd., 2018) ders kitabında; “Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2” (Yılmaz vd., 2019) ders kitabında ve “Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe

3” (Kahraman vd., 2019) ders kitabında 8 tema bulunmaktadır. “Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler” (Moralı vd., 2018a), “Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Fen Bilimleri” (Moralı vd., 2018b) ve “Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sağlık Bilimleri” (Moralı vd., 2018c) ders kitaplarında 7 tema bulunmaktadır. Araştırma kapsamında her bir tema içerisinde yer alan yalnızca konuşma becerisi bölümleri incelenmiş, hazırlık çalışmaları incelenmemiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilecek inceleme için öncelikle alanda var olan akademik Türkçe ders kitapları tespit edilmiş ve kitaplara ulaşılmıştır. Kitaplardaki veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2016: 187) belirttiği gibi doküman analizi araştırılan konuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.

Kitaplar üzerinde yapılan inceleme için içerik analizine başvurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle akademik Türkçe ders kitaplarında var olan konuşma görevleri, konuşma türleri ve konuşma yeterlilikleri olmak üzere 3 farklı tema belirlenmiştir. Kitaplar üzerinde yapılan içerik analizi ile temalara ait kodlar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler bir alan uzmanına gösterilmiştir ve tespitlerin uygunluğu karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994: 64) ortaya koyduğu “Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Yapılan araştırmada araştırmacı ve uzman arasındaki uyum akademik Türkçe ders kitaplarında var olan konuşma görevleri kapsamında $307 / 307 + 8 = 0.97$; konuşma görevlerinin türü kapsamında $310 / 310 + 5 = 0.98$; konuşma yeterlilikleri kapsamında $293 / 293 + 22 = 0.93$ olarak belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda araştırmacı ve uzman değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008: 430). Alan uzmanı görüşlerine göre son hâli oluşturulan veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin incelemesi amacıyla çalışmanın bu bölümünde ders kitaplarında yer alan konuşma

görevlerine, konuşma türlerine ve konuşma yeterliliğine yönelik elde edilen veriler sunulmaktadır.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerine yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında ilk olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin neler olduğu incelenmiştir. İncelenen 7 akademik Türkçe ders kitabında yer alan konuşma görevleri şunlardır:

Tablo 3: Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri

Konuşma Görevleri	<i>f</i>
Açıklama	125
Tartışma	122
Görüş savunma	50
Sunum yapma	10
Özetleme	4
Değerlendirme	1
Hazırlıklı konuşma	1
İkna edici konuşma	1
Yorumlama	1
Toplam	315

Tablo 3'e göre akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri bir bütün olarak incelendiğinde incelenen 7 kitapta toplam 9 farklı konuşma göreviyle karşılaşılmıştır. Ders kitapları aracılığıyla öğrenenlere en sık olarak "açıklama" ve "tartışma" görevlerinin verildiği görülmektedir. Bunların yanında "görüş savunma" ve "sunum yapma" da öğrenenlerden beklenen konuşma görevleridir.

Tablo 3’te bir bütün olarak ders kitaplarındaki sıklıkları ortaya konan konuşma görevlerinin akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4: Tespit edilen konuşma görevlerinin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı

Konuşma Görevleri	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Kitap 4	Kitap 5	Kitap 6	Kitap 7	<i>f</i>
Açıklama	64	7	4	11	14	13	12	125
Tartışma	13	2	2		44	29	32	122
Görüş savunma	36				4	5	5	50
Sunum yapma	2		1		2	3	2	10
Özetleme		1			1	1	1	4
Değerlendirme				1				1
Hazırlıklı konuşma				1				1
İkna edici konuşma				1				1
Yorumlama						1		1
Toplam	115	10	7	14	65	52	52	315

Tablo 4’e göre konuşma görevlerinin akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde 9 farklı konuşma görevinden “açıklama” görevi olmak üzere yalnızca bir görevin tüm ders kitaplarında bulunduğu görülmektedir. “Tartışma” görevi bir ders kitabında hiç bulunmazken 2 farklı ders kitabında da çok az bir sıklıkla bulunmaktadır. “Görüş savunma, sunum yapma, özetleme” görevlerinin de ders kitaplarının

birkaçında yer aldığı görülmektedir. Uluslararası öğrenciler için “sunum yapma” akademik konuşma becerisine yönelik önemli bir beceri iken bu görevin incelenen 7 kitaptan 2’sinde hiç yer almadığı ve diğer kitaplarda da çok az bir sıklıkla yer aldığı fark edilmektedir. “Değerlendirme, hazırlıklı konuşma, ikna edici konuşma, yorumlama” görevleri ise yalnızca bir ders kitabında yer almaktadır.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türüne yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında ikinci olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türlerinin ne olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türü şu şekildedir:

Tablo 5: Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türleri

Konuşma Görevinin Türü	<i>f</i>
Karşılıklı konuşma	192
Bireysel konuşma	123
Toplam	315

Tablo 6: Tespit edilen konuşma görevlerinin türünün akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı

Konuşma Türü	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Kitap 4	Kitap 5	Kitap 6	Kitap 7	<i>f</i>
Karşılıklı konuşma	51	2	3	2	53	39	42	192
Bireysel konuşma	64	8	4	12	12	13	10	123
Toplam	115	10	7	14	65	52	52	315

Tablo 5’e göre akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türü bir bütün olarak değerlendirildiğinde incelenen 7 kitapta “karşılıklı konuşma” görevine daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5’te bir bütün olarak sıklıkları ortaya konan konuşma görevlerinin türünün akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı ise şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6’ya göre konuşma görevlerinin türünün incelenen akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde ders kitaplarının bütününde “karşılıklı konuşma” ve “bireysel konuşma” görevlerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabının 4’ünde “bireysel konuşma” görevlerine daha fazla yer verilmiştir. İncelenen kitaplardan 3’ünde “karşılıklı konuşma” görevlerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bir ders kitabında “bireysel konuşma” ve “karşılıklı konuşma” görevleri birbirine yakın sayılarda iken kitaplardan 3’ünde çok az sayıda “karşılıklı konuşma” görevine yer ayrılmıştır.

Akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen konuşma yeterliliklerine yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında son olarak akademik Türkçe ders kitapları aracılığıyla verilen konuşma görevleriyle öğrenenlere kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin neler olduğu da incelenmiştir. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında verilen konuşma görevleriyle kazandırılması hedeflenen yeterlilikler bir bütün olarak bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 7: Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma yeterlilikleri

Konuşma Yeterliliği	<i>f</i>
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.	60
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.	59
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini tartışır.	35
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek savunur.	34
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini açıklar.	16
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle açıklar.	12
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle açıklar.	12

Akademik bir konuyla ilgili birden fazla görüş arasından seçtiği görüşü savunur.	10
Akademik bir konuyla ilgili arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.	5
Akademik bir konuyla ilgili sunum yapar.	5
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini arkadaşlarıyla karşılaştırır.	5
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle tartışır.	4
Akademik bir konuyla ilgili önerilerini açıklar.	4
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü savunur.	4
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini görsellerden hareketle açıklar.	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini grup içinde açıklar.	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini yarar ve zarar açısından tartışır.	3
Akademik bir metindeki bilgileri özetler.	3
Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri tartışır.	3
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini sebepleriyle tartışır.	3
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda görsellerden yararlanarak sunum yapar.	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle tartışır.	2
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklar.	2
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri açıklar.	2
Akademik bir metinde yer alan görsellerden hareketle metnin içeriğini tartışır.	2
Akademik bir metindeki görselleri grup hâlinde tartışır.	2
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek grup olarak savunur.	2
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda sunum yapar.	2

Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini detaylı bir şekilde açıklar.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklar.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini konunun farklı yönleriyle açıklar.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini özetler.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepler ve çözüm yolları ilişkisiyle tartışır.	1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri tartışır.	1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri yorumlar.	1
Akademik bir konuyla ilgili ikna edici konuşur.	1
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri tartışır.	1
Akademik bir metindeki görselleri tartışır.	1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini değerlendirir.	1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini karşılaştırmalı bir şekilde açıklar.	1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini örneklerle açıklar.	1
Akademik bir metinden hareketle hazırlıklı konuşma yapar.	1
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir tartışmada savunduğu düşüncesini farklı açılardan açıklar.	1
Toplam	315

Tablo 7’ye göre akademik Türkçe ders kitaplarında verilen konuşma görevleriyle kazandırılması hedeflenen yeterlilikler bir bütün olarak incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında 43 farklı yeterlilikle karşılaşılmaktadır. Bu yeterlilikler içinde yer alan “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.” ve “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.” Yeterliliklerinin ders kitapları aracılığıyla öğrenenlere kazandırılması hedeflenen en sık yeterlilikler olduğu görülmektedir.

Akademik Türkçe ders kitapları, öğrenenlere kazandırmayı hedefledikleri yeterlilikler açısından ayrı ayrı da değerlendirilebilir. Buna göre araştırma

kapsamında tespit edilen akademik konuşma yeterliliklerinin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 8: Tespit edilen akademik konuşma yeterliliklerinin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı

Konuşma Yeterliliği	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Kitap 4	Kitap 5	Kitap 6	Kitap 7	f
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.	34	2	2	9	2	7	4	60
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.	8		1		24	13	13	59
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini tartışır.		2			14	10	9	35
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek savunur.	34							34
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini açıklar.	5	1	1		3	3	3	16
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle açıklar.	10	1			1			12
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle açıklar.	9				3			12
Akademik bir konuyla ilgili birden fazla görüş arasından seçtiği görüşü savunur.					2	4	4	10
Akademik bir konuyla ilgili arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.	1		1		1	1	1	5
Akademik bir konuyla ilgili sunum yapar.	1				1	2	1	5
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini arkadaşlarıyla karşılaştırır.					2	1	2	5
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle tartışır.						1	3	4
Akademik bir konuyla ilgili önerilerini açıklar.	1			1	1		1	4
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü savunur.					2	1	1	4
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini görsellerden hareketle açıklar.					1	1	1	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini grup içinde açıklar.					1	1	1	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini yarar ve zarar açısından tartışır.	1					1	1	3
Akademik bir metindeki bilgileri özetler.					1	1	1	3
Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri tartışır.					1	1	1	3
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini sebepleriyle tartışır.					2		1	3
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda görsellerden yararlanarak sunum yapar.					1	1	1	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle tartışır.	2							2
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklar.	2							2
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri açıklar.	1			1				2
Akademik bir metinde yer alan görsellerden hareketle metnin içeriğini tartışır.						1	1	2
Akademik bir metindeki görselleri grup hâlinde tartışır.					1		1	2

Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek grup olarak savunur.	2							2
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda sunum yapar.	1	1						2
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini detaylı bir şekilde açıklar.	1							1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklar.	1							1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini konunun farklı yönleriyle açıklar.		1						1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini özetler.		1						1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepler ve çözüm yolları ilişkisiyle tartışır.						1		1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri tartışır.					1			1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri yorumlar.					1			1
Akademik bir konuyla ilgili ikna edici konuşur.				1				1
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri tartışır.	1							1
Akademik bir metindeki görselleri tartışır.					1			1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini değerlendirir.					1			1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini karşılaştırmalı bir şekilde açıklar.	1							1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini örneklerle açıklar.	1							1
Akademik bir metinden hareketle hazırlıklı konuşma yapar.						1		1
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir tartışmada savunduğu düşüncesini farklı açılardan açıklar.			1					1
Toplam	115	10	7	14	65	52	52	315

Tablo 8'e göre akademik Türkçe ders kitapları aracılığıyla kazandırılması hedeflenen toplam 43 farklı yeterliliğin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı incelendiğinde ders kitaplarında kazandırılması hedeflenen farklı akademik konuşma yeterliliğinin sayısının 6 ile 21 arasında değiştiği görülmektedir. Yalnızca tek bir ders kitabıyla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğinin sayısı 19'dur. 4 ve daha fazla sayıda akademik Türkçe ders kitabıyla ortak olarak kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliği sayısı ise 7'dir. Elde edilen bulgular akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma becerisi yeterliliklerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Uluslararası öğrencilerin toplantılara katılacakları, sunumlar yapacakları, tartışmalara dâhil olacakları ve gruplar ya da takımlar içinde çalışacakları gelecek meslekî bağlamlarında, akademik söylemlerinde,

çeşitli sosyal etkileşimlerinde ve kişisel hayatlarında iyi konuşabilmeleri gerekmektedir (Tuomaitè ve Zajankauskaitè, 2017: 116). Bu anlamda uluslararası öğrencilerin yabancı dilde akademik konuşma becerisinin geliştirilmesi önemlidir.

Yapılan araştırma kapsamında ilk olarak akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevlerinin neler olduğu incelenmiştir. Bu incelemede ders kitapları her ne kadar akademik Türkçe derslerinde kullanılıyor olsa da kitapların birkaçında (Kitap 2, 3, 4) sıklıkla yer alan konuşma görevlerinin çoğunlukla yabancı dilde günlük konuşma becerisi kazandırmaya yönelik verilen konuşma görevlerinden farklı olmadığı ve bu görevlerde yalnızca seçilen görev konularının akademik konular olduğu görülmektedir. Oysaki günlük konuşma becerisi ile akademik konuşma becerisi arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Akademik konuşma becerisi” yalnızca akademik konular hakkında ya da bilimsel metinler üzerinde konuşmak, düşüncelerini açıklamak olmayıp soru sorma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma ve yönetme, akademik bir metindeki bilgiler ile görsellerden ya da tablo ve grafiklerden yaptığı çıkarımları aktarma, uzmanlık alanıyla ilgili sunum yapma, ders verme, tezini savunma (Ekmekçi, 2017; Pearson, 2015) gibi ders ortamında ya da meslek hayatında öğrenenlerin ihtiyaç duyacağı becerileri ifade etmektedir. Bu bağlamda akademik Türkçe ders kitaplarında uluslararası öğrencilerin üniversite derslerinde ve meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri konuşma durumlarına hazırlayan akademik konuşma görevlerine de sıklıkla yer verilmelidir.

Araştırma kapsamında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri olarak “açıklama, tartışma, görüş savunma, sunum yapma, özetleme, değerlendirme, hazırlıklı konuşma, ikna edici konuşma” görevleri tespit edilmiştir. Konuşma görevleri içinde en sık olarak “açıklama” ve “tartışma” görevlerine yer verilmiştir. Bu görevler genellikle öğrenenlerin düşüncelerini açıklamaları ve düşündüklerini sınıf içerisinde tartışmaları şeklindedir. “Global Scale of English Learning Objectives for Academic English”te (GSELOAE) (Pearson, 2015: 22-33) konuşma becerisi hedefleri içerisinde yer alan “açıklama talep etme, açıklama/detaylandırma isteme, araştırma verilerini kullanma, atıfta bulunma, bilgi talep etme, çıkarım yapma, ders verme, bir tartışmada fikri kabul

ettiğini belirtme, karşı çıkma, kendi kelimeleriyle ifade etme, münazara/ tartışma yönetme, soru sorma, soruları cevaplama” gibi akademik konuşma becerisi kazandırmaya yönelik konuşma görevlerine uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitaplarında hiç rastlanmamış; “değerlendirme, yorumda bulunma” gibi görevlere ise yalnızca bir akademik Türkçe ders kitabında rastlanmıştır. Kim’in (2006: 485) yaptığı çalışmada uluslararası öğrencilerin görüşlerine göre sınıf içinde en sık kullanılan konuşma görevleri bütün sınıfla yapılan tartışmalara katılma, ders boyunca soru sorma ve küçük grupla yapılan tartışmalara katılma görevleridir. Demir’in (2017: 104) çalışmasında uluslararası öğrencilerin akademik konuşma ile ilgili en önemli gördükleri ilk iki etkinlik “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” ve “sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek”tir. Bunlara karşılık yapılan araştırmalarda uluslararası öğrenciler, soru sorma ve bütün sınıfla yapılan tartışmalara katılma konularında sorun yaşadıklarını ve kendilerini eksik hissettiklerini belirtmektedirler (Demir, 2017; Ferris, 1998; Ostler, 1980). Ekmekçi’nin (2017: 285) çalışmasında da öğrencilerin tez savunması, hazırlıksız konuşma yapma, danışmanla iletişim kurma konularında yetersizlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında bu görevlere daha çok yer verilmesi beklenmektedir.

Uluslararası öğrencilerin üniversite ortamında en çok ihtiyaç duydukları becerilerden biri olan “sunum yapma” görevine ise incelenen 7 kitaptan 2’sinde hiç yer verilmediği ve yer verilen kitaplarda da çok az bir sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Lestari ve Yusra’ya (2014: 413) göre akademik konuşma yeterliliği bağlamında öğretim sürecinde odaklanılması gereken iki temel alan vardır: Seminerlere katılmak ve akademik sunum yapmak. Kim’in (2006: 485) yaptığı çalışmada lisansüstü eğitim alan uluslararası öğrenenler, resmî sunumlar yapmayı en önemli beceri olarak tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalarda da uluslararası öğrenciler derslerinde “sunum yapma”ya ihtiyaç duyduklarını ve en çok sunum yapma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmektedirler (Ferris, 1998). Buna göre akademik konuşma yeterliliği kapsamında sunum yapma becerisinin geliştirilmesi önemlidir ve Sukma, Nurkamto ve Drajati’nin (2018: 228) belirttiği gibi uluslararası öğrencilere sunum yapma fırsatının verilmesi öğrenenleri bir seminerde, bir konferansta sunum yapmaya da hazırlamak demektir.

Araştırma kapsamında incelenen akademik Türkçe ders kitapları bağımsız birer kitap olarak değerlendirildiğinde ise konuşma görevleri bakımından ders kitaplarında farklılıklar olduğu görülmektedir. “Açıklama” görevi tüm ders kitaplarında yer alırken “tartışma” görevi de kitapların çoğunda yer almaktadır. Bunların dışında ders kitaplarında tespit edilen konuşma görevleri ders kitaplarının birkaçında ve az bir sıklıkla bulunmaktadır. Ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin çeşitleri incelendiğinde de ders kitaplarında az sayıda farklı konuşma görevinin olduğu görülmektedir. Oysaki akademik Türkçe dersleri uluslararası öğrencileri uzmanlık derslerinde ve meslek hayatlarında karşılayacakları birbirinden farklı konuşma durumlarına hazırlar nitelikte, öğrenenleri geliştirebilecek çeşitte konuşma görevine sahip olmalıdır. Buna göre uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ders kitapları aracılığıyla öğrenenlere verilen konuşma görevlerinde bir birlik bulunmamaktadır.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin neler olduğuna yönelik yapılan araştırma esnasında akademik Türkçe ders kitaplarının akademik konuşma becerisine/görevlerine yer verme durumu da tespit edilmiştir. İncelenen 7 akademik Türkçe ders kitabında toplam 315 konuşma görevinin olduğu bulgulanmıştır. En çok konuşma görevi sayısına (115) sosyal bilimlere ve fen bilimlerine yönelik metinleri bir arada sunan ve diğerlerine göre daha hacimli olan bir kitapta rastlanmaktadır (Kitap 1). İncelenen diğer ders kitapları ise yalnızca sosyal bilimlere, fen bilimlerine ya da sağlık bilimlerine yönelik kitaplardır. Bu kitapların 3’ünde 52-65 aralığında konuşma görevi bulunurken (Kitap 5, 6, 7) 3’ünde ise yer alan konuşma görevlerinin sayısının 2 kitapta 15’in altında (Kitap 2, 4) ve bir kitapta da 10’un altında olduğu (Kitap 3) görülmektedir. Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin sayısının kitaplar arasında farklılık göstermesi akademik Türkçe derslerinde konuşma becerisine verilen ağırlığın da farklı olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen akademik Türkçe ders kitaplarında tespit edilen konuşma görevlerinin türü incelendiğinde ve kitaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde “karşılıklı konuşma” görevine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak akademik Türkçe ders kitapları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ders kitaplarının çoğunda “bireysel konuşma” görevlerine daha fazla yer verildiği fark edilmektedir. Genellikle ders

kitaplarında öğrenenlere verilen “bireysel konuşma” ve “karşılıklı konuşma” görevlerinin sayısı birbirine yakın olsa da kitapların birkaçında “karşılıklı konuşma” görevine çok az yer verildiği görülmektedir. Franks, Spezzini ve Prado’nun (2018: 3) belirttiği gibi akademik dilde konuşmak genellikle derslerde bireysel konuşma şeklinde olsa da aynı zamanda karşılıklı konuşmalar da soru-cevap, akran çalışmaları gibi akademik konuşma etkinliklerinin sıklıkla kullanılan bir parçasıdır.

Araştırma kapsamında akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri aracılığıyla öğrenenlere kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin neler olduğu da incelenmiştir. Buna göre ders kitaplarında toplam 43 farklı yeterlilik tespit edilmiştir. Bu yeterlilikler “akademik bir konuyla” ilgili olan ya da “akademik bir metne dayalı” olarak oluşturulan yeterliliklerdir. Ders kitaplarında en sık karşılaşılan yeterlilikler “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.” ve “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.” yeterlilikleridir. İncelenen ders kitaplarında genellikle “açıklama”ya ve “tartışma”ya yönelik yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterlilikler akademik bir konunun ya da akademik bir metindeki bilgilere yönelik düşüncelerin açıklanması ya da tartışılması şeklindedir. Akademik Türkçe ders kitaplarında uluslararası öğrencilere “özetleme, sunum yapma, değerlendirme, yorumlama” konularında kazandırılması hedeflenen yeterlilikler genellikle akademik bir konuya yönelik öğrenenlerin görüşlerini belirtmesi şeklindedir ve kitaplarda yer alma durumları sınırlıdır.

Araştırma kapsamında incelenen akademik Türkçe ders kitapları akademik konuşma yeterliliği bakımından ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise ders kitaplarının kazandırmayı hedeflediği yeterlilik sayısının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. İncelenen ders kitaplarının bütününde tespit edilen toplam 43 farklı yeterlilik içinde bir ders kitabıyla kazandırılması hedeflenen en az yeterlilik sayısı 6 iken en çok yeterlilik sayısı 21’dir. Akademik Türkçe ders kitaplarında bulunduğu tespit edilen 43 yeterliliğin 19’u yalnızca tek bir ders kitabında bulunmaktadır. İncelenen kitapların çoğunluğunu oluşturacak şekilde 4 ders kitabında da ortak olarak yer alan yeterlilik sayısı ise 43 yeterlilik içinde 7’dir. Buna göre akademik Türkçe derslerinde öğrenenlere hangi konuşma yeterliliklerinin ne kadar kazandırılacağıyla ilgili bir birliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler akademik Türkçe derslerinde akademik konuşma becerisinin

geliştirilmesine yönelik farklı uygulamaların yapıldığını düşündürmektedir.

Yabancılar için akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin, türlerinin ve yeterliliklerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonucunda ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri, görevlerin türleri ve konuşma görevleriyle kazandırılması hedeflenen konuşma yeterlilikleri arasında farklılıklar olduğu; ders kitaplarında farklı özellikte konuşma görevlerine az yer verildiği; ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin sayısında farklılıkların olduğu; ders kitaplarında daha çok bireysel konuşma görevlerinin bulunduğu; soru sorma, sunum yapma gibi akademik konuşma görevlerine ders kitaplarında yer verilmediği ya da çok az yer verildiği; akademik konuşma yeterliliği kazandırma konusunda da ders kitapları arasında farklılıklar olduğu ve akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğinin zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders kitaplarında en sık olarak “açıklama” ve “tartışma” görevleri verildiği görülmektedir. Ders kitaplarında genellikle uluslararası öğrencilerin düşüncesini ifade etmesine yönelik olarak verilen bu görevler, akademik konuşma becerisinin kazandırılması amacıyla öğrenenlere düşüncenin örneklerle, karşılaştırmayla ya da sebep-sonuç, yarar-zarar, olumlu-olumsuz ilişkisiyle açıklanması şeklinde verilebilir.

Akademik Türkçe ders kitaplarında öğrenenlere “sunum yapma” görevinin daha az verildiği tespit edilmiştir. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında öğrenenlerin akademik sunum yapma yeterliliğini geliştirecek “sunum yapma” görevlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırma kapsamında ders kitaplarında yer aldığı tespit edilen konuşma görevlerinin kitaplarda bulunma durumu farklılık göstermektedir. Bu farklılık akademik Türkçe derslerinde konuşma becerisine verilen ağırlığı da göstermektedir. Ders kitapları arasında karşılaştırma yapıldığında akademik Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisi görevlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Akademik Türkçe ders kitapları ayrı ayrı ele alındığında kitapların çoğunda “bireysel konuşma”ya yönelik konuşma görevlerinin daha fazla

yer aldığı, kitapların birkaçında ise “karşılıklı konuşma”ya çok az yer verildiği görülmektedir. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında, uluslararası öğrencilerin sınıf ortamında öğreticiyle ve diğer öğrenenlerle iletişim içinde bulunabilecekleri “karşılıklı konuşma” görevlerine daha fazla yer verilebilir.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri öğrenenlerin üniversite ortamında ya da meslek yaşamlarında karşılaşabilecekleri konuşma durumları bakımından çeşitlendirilebilir. “Açıklama” ve “tartışma” becerisi açısından düşünüldüğünde aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği ya da yalnızca birkaç kitapta yer verildiği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Basit bir dil kullanarak tablo ve grafiklerdeki önemli bilgileri açıklayabilir.
- Akademik bir metindeki görselleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.
- Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.
- Akademik bir konuyu tartışırken sebep sonuç ilişkisi kurabilir.
- Yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak bir tartışma esnasında ortaya atılmış bir fikri kabul ettiğini işaret edebilir.
- Akademik bir konuyu tartışırken sebepler hakkında yorumda bulunabilir
- Bir tartışma esnasında yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak varsayımların gözden geçirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret edebilir.
- Basit bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında açıklama yapılmasını isteyebilir.
- Basit bir sunum ya da dersten çıkardığı sonuçları açıklayabilir.
- Öncesinde hazırlanması için zaman verildiği takdirde fikirleri geliştirerek ve genişleterek bir tartışmayı yürütebilir.
- Bir tartışma esnasında farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir.
- Grafiklerdeki bilgileri detaylı olarak açıklayabilir.

- Bir panel tartışmasından çıkardığı sonuçları açıklayabilir.
- Bir argümanı desteklemek için araştırma verilerini etkili bir şekilde kullanabilir.
- Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında anlaşılmayan bir nokta için açıklama isteyebilir.
- Bir konuyu tartışırken dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak konunun artılarını ve eksilerini belirtebilir.
- Bir tartışmadaki tarafını desteklemek için akademik metinlerden alınan kaynaklara atıfta bulunabilir.
- Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak bir metindeki diyagramları/şemaları/şekilleri tartışabilir.
- Akademik bir tartışmada sunulan fikirlere etkili ve uygun bir şekilde karşı çıkabilir.
- Grafik ve çizelgelerden çıkardığı sonuçları dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak açıklayabilir.
- Akademik bir metindeki çizimleri (görselleri) dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.
- Bir münazarayı/tartışmayı, katılımı yöneterek ve bir sonuca vararak etkili bir şekilde yönetebilir.
- Akademik bir metindeki grafik ve çizelgeleri dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.
- Bir panel tartışmasına dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak fikirleriyle katkıda bulunabilir.
- Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri kendi cümleleriyle/sözcükleriyle ifade edebilir.

“Özetleme” becerisi açısından düşünüldüğünde aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Basit bir akademik metindeki bilgileri özetleyebilir.
- Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir sunum ya da derste geçen bilgileri özetleyebilir.
- Birden çok basit akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.
- Kendi uzmanlık alanındaki bir derse ya da sunuma ait bilgileri özetleyebilir.
- Dilsel açıdan karmaşık bir akademik metindeki bilgileri

özetleyebilir.

- Kendi uzmanlık alanındaki dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersteki önemli bilgileri özetleyebilir.
- Farklı kaynaklardan gelen bilgileri, genel sonuçları sunmak amacıyla argümanları yeniden yapılandırarak sözlü olarak özetleyebilir.
- Bir panel tartışmasının üyelerinin fikirlerini, bir noktayı netleştirmek amacıyla özetleyebilir ve yeniden geliştirebilir.
- Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.

“Sunum yapma” becerisi açısından düşünüldüğünde aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği ya da yalnızca birkaç kitapta yer verildiği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Kısa bir sunumu planlamak için basit söylem işaretçilerini (yani, bildiğiniz gibi, aslında gibi) kullanabilir.
- Aşına olunan bir konu hakkında etkili bir sunum yapabilir.
- Kendi alanındaki akademik bir konuda basit bir sunum yapabilir.
- Bir sunumda etkili bir giriş ve açılış yapabilir.
- Bir sunumun özet ve kapanış kısımlarını etkili bir şekilde yapabilir.
- Kendi uzmanlık alanında bir sunum yapabilir ya da ders verebilir
- Kendi uzmanlık alanındaki akademik bir konu hakkında dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak bir sunum yapabilir.

Aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) ise akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği ya da yalnızca birkaç kitapta yer verildiği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Basit bir akademik tartışmada basit sorular sorabilir.
- Tablo ve grafiklerde sunulan bilgilere dair sorulan basit soruları cevaplayabilir.
- Basit ek sorular sorarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir ders ya da sunumdan sonra daha fazla bilgi talep edebilir.
- Basit bir dil kullanarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden bir

sunum ya da dersin içeriği hakkında sorular sorabilir.

- Bir konu üzerinde tartışırken basit bir dil kullanarak konunun fayda ve zararlarını öne sürebilir.
- Basit bir akademik metinden alınan bilgileri kendi kelimeleriyle ifade edebilir.
- Basit bir dil kullanarak bir grafik ya da tablodan yapıtığı çıkarımları anlatabilir.
- Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak birisinden bir noktayı açıklamasını/detaylandırmasını isteyebilir.
- Bir öğretmenden ders dışında etkili bir biçimde bilgi talep edebilir.
- Tamamlayıcı/ek sorularla dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersin ardından daha fazla bilgi isteyebilir.
- Kendi uzmanlık alanında sunulan kuramsal/farazi önerilere alternatifler sunabilir.
- Uzun akademik bir dersi verebilir.

Bu bağlamda akademik Türkçe derslerinde temel araç olarak kullanılan ders kitaplarının öğrenenlerin akademik konuşma yeterliliğini geliştirecek nitelikte hazırlanması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Christison, M. A., & Krahnken, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81. <https://doi.org/10.2307/3586389>
- [2] Csomay, E. (2006). Academic talk in American University classrooms: crossing the boundaries of oral-literary discourse?. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 117–135. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.02.001>
- [3] Çiftler, F., & Aytan, T. (2019). “Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.39947>
- [4] Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [5] Deniz, K. ve Karagöl, E. (2019). Akademik yazma açısından akademik türkçe ders kitapları. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (Tam Metin Bildiri)*.
- [6] Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [7] Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: a survey of hong kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
- [8] Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: a comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-318. <https://doi.org/10.2307/3587585>
- [9] Franks, S., Spezzini, S., & Prado, J. (2018). “Role of speaking in academic language”. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0865>
- [10] Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi -Kuram Ve Uygulama-* (ss. 225-269). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

[11] Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

[12] Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of hong kong undergraduates". *Asian Journal of English Language Teaching*, 21(4), 385-395.

[13] İnce, B. (2019). Eylem odaklı yaklaşım ve konuşma becerisi. A. Akay Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.), *Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (ss. 189-201). Ankara: Nobel Yayınları.

[14] Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

[15] Jordan, R. R., & Mackay, R. (1973). "A Survey of the Spoken English Problems of Overseas Postgraduate Students at The Universities of Manchester and Newcastle upon Tyne". *Journal of the Institutes of Education of the Universities of Newcastle upon Tyne and Durham*, 25(125).

[16] Kahraman, Ş., Yılmaz, E., Bilgin, E. ve Şimşek, M. (2019). *Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe* 3. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, T. Can, A. Biçer, ve A. Akkaya (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[17] Karatay, H., Kartallıoğlu, N., İpek, O., Karabuğa, H., Güngör, H., Tekin, G. ve Kaya, S. (2019). *Akademik Türkçe*. H. Karatay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

[18] Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 315-348). Ankara: Pegem Akademi.

[19] Kim, S. (2006). Academic oral communication needs of east asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, 25, 479-489. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.10.001>

[20] Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

[21] Lestari, Y. B., & Yusra, K. (2014). "Investing in academic speaking through guided extensive reading a case study in extensive reading class at english department mataram university indonesia". *The 61 TEFLIN International Conference, UNS Solo*, (s. 412-415).

[22] Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

[23] Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018a). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.

[24] Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018b). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe fen bilimleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.

[25] Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018c). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sağlık bilimleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.

[26] Ostler, S. E. (1980). "A survey of academic needs for advanced ESL". *TESOL Quarterly*, 14(4), 489-502. <https://doi.org/10.2307/3586237>

[27] Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.

[28] Pearson. (2015). *Global scale of english learning objectives for academic English*. Pearson Education.

[29] Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.

[30] Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.

[31] Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

[32] Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme.

International Journal of Languages' Education and Teaching, 8(1), 112-123. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.40420>

[33] Sukma, D. M., Nurkamto, J., & Drajati, N. (2018). Designing multimedia-based presentation in academic speaking. *International Journal of Language Teaching and Education*, 2(3), 227-237. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i3.5753>

[34] Şahin, A. ve Kalın Salı, M. (2018). Yabancı dil olarak türkçe konuşma stratejileri üzerine bir araştırma: ÇOMÜ TÖMER örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 40-49.

[35] Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.

[36] Tanrikulu, L. ve Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). “2018 (CEFR) Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 212-224. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.39833>

[37] Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). “Yabancılar türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği”. *Journal of World of Turks*, 7(2), 87-111.

[38] Tok, M. (2013). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.

[39] Tuomaité, V., & Zajankauskaité, Z. (2017). “Oral communication in a foreign language competence development in academic contexts”. *Research Journal Studies about Languages*, 31, 113-129. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.31.19049>

[40] Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

[41] Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). “Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği)”. *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.

[42] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). “Yabancılara Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenciler için İlk 1000 Sözcük Listesi Önerisi”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 467-501. <https://doi.org/10.35675/befdergi.477441>

[43] Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). “Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde akademik türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(UDES), 2267-2274.

[44] Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tömerler ve Akademik Başarı”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2030>

[45] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

[46] Yılmaz, E., Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Keskin, F., Boy, M. ve Demirel, G. (2019). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 2*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer, A. Saçkesen ve T. Can (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[47] Yılmaz, E., Tüney Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Paşalı, M., Keskin, F. ve Demirel, G. (2018). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 1*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer ve A. Saçkesen (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[48] Zwiers, J. (2014). *Building Academic Language: Meeting Common Core Standards Across Disciplines, Grades 5-12*. San Francisco: Jossey-Bass.

Extended Abstract

The development of academic foreign language proficiency in contemporary higher education institutions has started to gain more attention (Tuomaitė & Zajankauskaitė, 2017). This is because international students, similar to native speakers, are expected to understand their courses through reading and listening, express themselves in written form, ask questions regarding the content of the courses, participate in discussions, and make presentations throughout their undergraduate and graduate education. In this sense, international students are required to gain academic competence in language skills in the target language. In the field of academic language teaching, when the studies conducted on improving learners' academic language competence are examined, as Csomay (2006) stated, while the academic writing skills have been researched in more depth, fewer studies have been conducted on academic speaking skills. However, academic speaking skills are among the most needed and frequently used skills by international students in educational environments (Demir, 2017). Most of the research on academic speaking skills has focused on one of the following three areas: academic lectures, formal speaking, or pronunciation (Ferris, 1998). Learners' academic language competence has been studied less than the others. When studies on teaching academic Turkish as a foreign language are examined, it is seen that there are independent studies on academic writing skills (Seyedi, 2019; Tok, 2013), but academic speaking skills are generally included in studies to determine the academic language needs of international students (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019). In this context, it is recognized that there are no independent studies on improving learners' speaking competence in teaching academic Turkish as a foreign language and that academic studies should be carried out to improve learners' academic speaking skills. As in many fields in educational processes, coursebooks are the most frequently used teaching materials in academic Turkish lessons to improve learners' academic speaking competence. Determining the activities carried out for speaking skills through coursebooks and the competencies intended to be acquired in academic Turkish lessons will be a guide for future research on improving learners' academic speaking skills. In this context, an examination of the speaking activities in academic Turkish as a foreign language coursebooks revealed the need for determining how academic speaking skills were developed in academic Turkish lessons, and for

evaluating the current situation. Based on this need, the present study aims to identify the speaking tasks and types in the speaking activities in academic Turkish coursebooks prepared for international students, and to determine the speaking competence intended for learners to gain using the books. In this study, answers to the following questions are sought:

- What are the speaking tasks in academic Turkish coursebooks prepared for international students?
- What are the types of speaking tasks in academic Turkish coursebooks prepared for international students?
- What are the speaking competencies intended for learners to gain with academic Turkish coursebooks prepared for international students?

The present study is significant in terms of being the first one aiming to determine the academic speaking competencies intended for international learners to gain in academic Turkish lessons, and the speaking tasks assigned to learners within the scope of the objectives. The study will reveal the speaking activities conducted for learners to gain the necessary skills in academic Turkish lessons.

Qualitative case study was conducted in the study in order to examine the activities on speaking skills in the coursebooks used in teaching academic Turkish as a foreign language in terms of speaking tasks, speaking types and speaking proficiency. In the study, 7 different academic Turkish coursebooks prepared for social sciences, science and health sciences were selected and the sections on speaking skills in the coursebooks were examined. The data in the books were collected by document analysis. A content analysis revealed the speaking tasks, types of speaking and speaking competencies in academic Turkish coursebooks. The obtained data were presented to two experts in the field and the appropriateness of the findings was questioned. The final data were presented in tables in accordance with the expert opinions.

The examination of the 7 academic Turkish coursebooks indicated the following speaking tasks in the books: “explanation, discussion, defending opinions, making presentation, summarizing, evaluation, prepared speech, persuasive speech”. Among the speaking tasks, “explanation” and “discussion” tasks were found to be the most frequently used ones. The

following skills included in Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (Pearson, 2005: 22-33) were never encountered in academic Turkish coursebooks for international students: “asking for explanation, asking for clarification, using research data, referencing, asking for information, making inferences, lecturing, expressing acceptance of an opinion in a discussion, opposing, paraphrasing, leading a discussion/debate, asking questions, and answering questions”. Tasks such as “evaluation, making comments” were found only in one academic Turkish coursebook. It is seen that “making presentations”, which is one of the skills that international students need most at undergraduate level, is not included in 2 of the 7 books examined and it is rarely used in the ones that include this skill. However, in the studies conducted, international students state that they need to “make presentations” in their classes and they mostly have problems in making presentations (Ferris, 1998). When the academic Turkish coursebooks are evaluated separately, it is noticed that most of the coursebooks include “individual speaking” tasks more. Although the number of “individual speaking” and “conversation” tasks given to learners in the coursebooks is close to each other, it is seen that the “conversation” task is used quite rarely in some of the books. Within the scope of the study, the competencies intended for learners to gain through speaking tasks in academic Turkish coursebooks were also examined. The number of competencies found in the books is 43. The most frequently encountered competencies in coursebooks are: “Can explain their thoughts on an academic subject” and “Can discuss their thoughts on an academic subject”.

The results of the present study are as follows: there are differences between the speaking tasks and types of tasks in the coursebooks and the speaking competencies intended for learners to acquire through the speaking tasks; speaking tasks with different characteristics are not used in the books often; there are differences in the number of speaking tasks in coursebooks; coursebooks include individual speaking tasks more; academic speaking tasks such as asking questions and making presentations are not included in the coursebooks or are rarely included; there are differences between the coursebooks in terms of equipping learners with academic speaking competencies; the academic speaking competencies of learners that the books intend to improve need to be enriched.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri¹

Burak SÖZER²

Prof. Dr. Hülya PİLANCI³

Öz

Hedef dile ait temel becerilerin öğretiminde yararlanılan Avrupa Ortak Başvuru Metni, dünya genelinde dil yeterliliğinin tanımlanmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin bu metin hakkında bilgi sahibi olması ve metinden gerekli durumlarda yararlanması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış anket çalışmasında elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin Çerçeve Metin hakkındaki düşüncelerin tespit edilmesidir. Araştırmaya toplam 268 öğretmen katılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak hangi sonuçları ortaya koyduğunu belirlemek amacıyla nitel veri analizi türlerinden “betimleme” kullanılmıştır. Verilere bakıldığında öğretmenlerin Çerçeve Metin hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni.*

¹Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesi II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

²Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, buraksozer@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-1313-4900.

³Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, hpilanci@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0276-4480.

Geliş tarihi: 29.11.2020 - Kabul tarihi: 18.02.2021

Kaynak Gösterme: Sözer, B. ve Pilancı, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Avrupa dilleri öğretimi ortak başvuru metni hakkındaki düşünceleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 85-102.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1004

The Opinions of Teachers Who Teach Turkish as a Foreign Language on the Common European Framework of Reference for Languages

Abstract

CEFR, which is used in the teaching of basic skills of the target language, is frequently used in defining language proficiency worldwide. It is important that teachers who are working in teaching Turkish as a foreign or second language must have knowledge about this text and make use of the text when necessary. The aim of this study is to determine teacher's opinions about CEFR in the light of the data obtained from the semi-structured questionnaire conducted with teachers who teach Turkish as a foreign language and work in schools affiliated to the Ministry of National Education. A total of 268 teachers participated in the study. The study was designed with a case study from qualitative research methods. In order to determine the results of the data collected in the study regarding the research problem, the "descriptive method", one of the qualitative data analysis types, was used. Considering the data, it was determined that the teachers' knowledge about the CEFR was not sufficient.

Keywords: *Teaching Turkish as a Foreign Language, CEFR*

Giriş

Avrupa Konseyine üye 47 ülkenin dil öğretim programları ve yönergelerine temel oluşturmak ve yabancı dil öğretiminde ortak standart ölçütler geliştirmek için hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı; yabancı dil öğretiminde müfredat ve izlenim gelişimi, ders kitabı yazımı, öğretmen yetiştirme ve değerlendirme, dil yeterlikleri, ölçme ve değerlendirme açısından başvurulan önemli bir referans kaynağıdır. Bu kapsamda belirlenen program çerçevesinde yabancı dil öğrenenlerin dil düzeylerine göre etkinliklerde bulunabilmeleri için hedef dilde gerekli olan bilgi ve yeterliklerin neler olduğu, öğrenenlerin neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiği konusunda öneriler bulunmaktadır. Programın temel amaçları genel olarak öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olarak belirlenebilmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda ortak öneri düzeyleri yabancı bir dili öğrenenler için gerekli öğrenim alanını uygun bir şekilde

belirlemek üzere altı düzey olarak sınıflandırılmıştır. Bu altı düzey A, B ve C şeklindedir. Bu kapsamda A1; giriş /keşif *breakthrough* düzeyini, A2; ara/temel gereksinim düzeyini *waystage*, B1; eşik *threshold*, B2; ileri düzeyi *vantage*, C1; özerk *effective operational proficiency*, C2 ise ustalık düzeyini *mastery* göstermektedir. Bu düzeyler sayesinde yabancı bir dili öğrenenlerin gelişiminin belirlenmesi, yönlendirilmesi, takip edilmesi, becerilerin tanımlanması ve öğretim sürecinin aşamalarıyla öğreticilere ve öğretim programları hazırlayıcılarına yol gösterilmesi sağlanmaktadır.

Çerçeve Metin’de öğrenen merkezli ve eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiş ve dil ile iletişim ortak çalışmanın unsurları olarak görülmüştür. Bu nedenle dil kullanımı ve öğrenimi aşamasında kapsamlı ve tutarlı bir anlayışla hareket edilerek dilsel eylemler, geniş bir sosyal yapının parçası kabul edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşım, öğrenenlerin bilişsel ve duygusal imkânlar ve amaçlar olmak üzere sosyal ortamda kullandıkları bütün yetenek ve araçları kapsamaktadır (CEFR, 2020). Ayrıca programın gereklilik nedenleri arasında; dil öğretiminin hedefler, değerlendirmeler, sertifikalandırmalar bakımından şeffaf ve tutarlı olmasına vurgu yapılmaktadır.

Avrupa Konseyine üye olan ülkeler, yabancı dil öğretiminde ve kendi dillerinin diğer ülke vatandaşlarına öğretiminde, dilin işlevsel niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Çerçeve Metin’e göre hazırlanan programlar, öğretilen dilin işlevsel olması temeline oturtulmuştur. Program, bu şekilde öğrenenlere bildirişimsel etkinliklerde bulunabilmeleri için gerekli olan yeterlikleri sağlayıp onları hedef dili kullanmaya hazırlamaktadır (Crahay, 2019:15). Çerçeve Metin doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Türkiye, 1949 yılında Avrupa Konseyinde “kurucu üye” olarak yer almakta ve Avrupa ülkelerinde kullanılan yabancı dil öğretim program ve uygulamalarını benimsemiştir.

Çerçeve Metin, ilk olarak 2001 yılında yayımlandıktan sonra zaman içerisinde değişen ve gelişen teknoloji ve sosyal iletişim gerekliliklerini de göz önüne alarak güncellenmiş ve yeni eklemeleri duyurmuştur. Özellikle “Yeterlikler” düzeyinde iletişimsel dil yetisi bölümündeki dilsel ve edimbilimsel yeterliklerin tanımlayıcı ölçekleri güncellenmiş ve dilsel yeterliklere sesbilim eklenerek tanımlayıcı ölçekleri belirlenmiştir. Çok

dillilik ve çok kültürlülük yetisi bölümündeki çok kültürlülük ve çok dilli anlama ve dağarcık yeterlikleri için tanımlayıcı ölçekler eklenmiştir. Genel olarak bakıldığında Çerçeve Metin, özetle aşağıda belirtilen hususlara temel oluşturmaktadır (CEFR, 2020):

1. Dil öğretimi için programlar ve başvuru kaynakları geliştirmek, sınav ve ders kitapları hazırlamada ortak başvuru kaynağı olarak yararlanmak,
2. Eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, sınav hazırlama kurulları arasında eşgüdümü sağlamak,
3. Öğretim programının uygulanabilirliğini artırmak için dil öğretiminde amaç, içerik ve yöntemleri ortak bir zeminde kavramsallaştırmak,
4. Dil yeterliklerinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütleri oluşturmak, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin tanınırlığını sağlayarak uluslararası hareketliliği desteklemektir.

Çerçeve Metin Hakkındaki Genel Eleştiriler

2001 yılından itibaren kullanımda olan Çerçeve Metin, gelişen teknolojik araçlar ve duyulan yeni ihtiyaçlar nedeniyle geliştirilmekle birlikte bu süreçte birtakım eleştirilerin de odağı hâline gelmiştir. Figueras'a göre (2012:480), Çerçeve Metin'deki eylem odaklı yaklaşım; pedagojiyi ve değerlendirmeyi birbirine bağlı kılmakta, gözlenebilir davranış ve tanımlanabilir başarı hedeflerini her koşulda gerekli kılmaktadır. İçerik bağlamında Çerçeve Metin'de ortaya çıkan zorluklar, değerlendirme için düzey tanımlayıcılarının giderek daha fazla uygulamaya koyduğu kapsamlılık ve kullanılabilirlik algılarından kaynaklanmaktadır.

Çerçeve Metin'in yeterlilik tanımlarının her zaman olumlu olduğunu öğrencinin yapamayacağı noktalara asla atıfta bulunmadığını ifade eden Little (2007:648), ayrıca Avrupa'nın ulusal eğitim sistemleri tarafından yönetilen sınavlarında Çerçeve Metin kriterlerinin dikkate alınmadığını ve örneğin İngilizce B1 ve Almanca B1 düzeyindeki sınavların birbirinden çok farklı olduğunu vurgulayarak Çerçeve Metin'in resmî müfredat ve yönergelerini etkilemek için daha aktif olması gerektiğini belirtmiştir. Çerçeve Metin'in ortak bir üst dil oluşturmayı amaçladığını belirten North (2007:658), hedefler ve değerlendirmelerle ilgili olarak uygulayıcıların özellikle pratik dil öğrenme ihtiyaçlarını analiz etme, hedef belirleme ve

ilerlemeyi izleme ile ilgili mevcut uygulamalar üzerinde düşünmeye teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çerçeve Metin'in amacının uygulayıcılara, kullanıcıların izlemesi gereken hedefleri ya da uygulamaları gereken yöntemleri belirleme açısından ne yapacaklarını söylemenin olmadığını söyleyen North (2000:98), bunun yerine amacın uygulayıcıların gelecekte de daha yüksek kaliteyi sağlamak için istenen etkiyi yaratacak bir düşünme döneminden geçmelerini sağlayarak dillerin öğretilme ve değerlendirilme şekilleri hakkında sorular sormak olduğunu belirtmiştir.

Little (2005:325), Çerçeve Metin ile ilgili şu eleştirilerde bulunmuştur:

Avrupa Dil Portfolyosu içerisindeki öz değerlendirme araçları, dil kullanımının nitel yönlerine odaklanır (dil bilgisi doğruluğu, ses bilimsel kontrol, toplum dilbilimsel uygunluk). Bunlar öz değerlendirme kapsamında kolayca uygulanabilir mi?

Bir seviyeye ulaşmak için kaç tanımlayıcının bir seviyeyi tanımladığına veya kaç tane iletişimsel görevin gerçekleştirilebileceğine dair bir tanım / rehber yoktur.

Tanımlayıcıların yalnızca bir veya ikisinde performans temelinde belirli seviyeye ulaştıklarını gösteren içerikler bulunmaktadır ve bunlar yanıltıcı ibareler içermektedir.

Alderson (2007:660), ise yapılan yabancı dil değerlendirmelerinin CEFR ile bağlantısı hakkında şu soruları yöneltmektedir: Kurumlarda yapılan testleri ve sınavları Çerçeve Metin ile ilişkilendirmek için izlenen sürecin kalitesine ilişkin ne tür kanıtlar bulunmaktadır?

Kılavuz ve referans ekinde önerilen prosedürler doğru bir şekilde uygulanıyor mu?

Kur geçme sürecini değerlendiren kurum ve kişiler kimlerdir? Veriler şeffaf bir şekilde izlenebiliyor mu?

Urkun'a göre (2008) Çerçeve Metin, uygun bir şekilde kullanıldığında, öğrenme hedefleri ve düzeyleri hakkında konuşmak için ortak bir iletişim

aracı sağlama, derinlemesine düşünmeyi teşvik etme, uygulama paylaşımı, öğrenmede şeffaflık, öğretme ve değerlendirmenin yanı sıra öğrenci özerkliğini, yaşam boyu öğrenme ve çok dillilik ile öz değerlendirmeyi teşvik etme potansiyeline sahiptir. Belirtilen noktalarda Çerçeve Metin'in kötüye kullanılması veya yanlış yorumlanması ile ilgili bazı sorunları çözmek için ders kitaplarını, dil yeterlilik sınavlarını ve dil vatandaşlığı sınavlarını ilişkilendirirken yapılan iddiaların daha sistematik bir şekilde izlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde Çerçeve Metin'e göre standartlar korunabilir ve olası herhangi bir ön yargı önlenir.

Çerçeve Metin'den en iyi şekilde yararlanabilmek için yerel bağlamları da dikkate alan gerçekçi bir yaklaşıma sahip olmak gerekmektedir. Kurumların, istenen sonuçları elde etmek ve Çerçeve Metin'in doğru yorumlanmasını ve uygulanmasını sağlamak için önemli bir yatırım yapmaları gerekeceği gerçeğine hazır olmaları gerekir. Yabancı Dil Öğretimi alanında Çerçeve Metin'i geliştirme çabaları sürerken diğer taraftan da Çerçeve Metin ile ilgili eleştiriler de yapılmaktadır. Türkiye'de ise Çerçeve Metin, bilimsel çalışmalarda sıklıkla anılmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin uygulamalarına yansımaları noktasında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin Çerçeve Metin ile ilişkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (Çerçeve Metin - CEFR) hakkındaki düşünce ve bilgilerini belirlemektir. Çalışma, 2019 yılında düzenlenen "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu"na katılan 268 öğretmen ile yarı yapılandırılmış anket çalışması veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya birbirine bağlı sistemlerin detaylı bir şekilde incelendiği, güncel bir olguyu kendi içeriğinde ele alan, olgu ve içerik arasındaki sınırların belirgin hatlarla ayırmadığı ve çeşitli kanıt veya veri kaynağının bulunduğu

durumlarda kullanılan ampirik nitel araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:75). Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, bir olaya ilişkin açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016:96). Yin'e (2018:120) göre durum çalışması, birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda güncel bir olguyu kendi gerçekliği ve bütünü içinde araştıran ve üzerinde çalışan, elde edilen verilerle bir olayı değerlendiren bir araştırma stratejisidir.

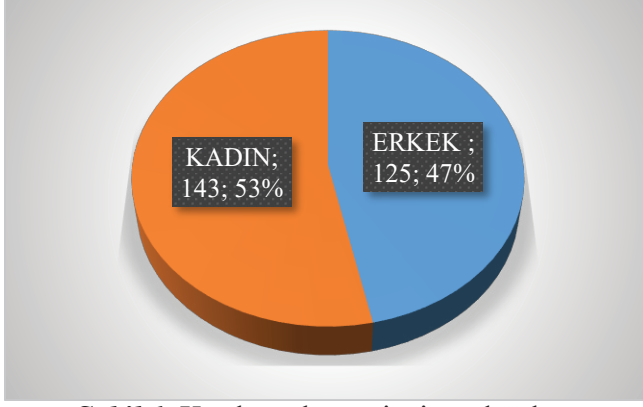
Çalışma grubunun Çerçeve Metin hakkındaki bilgilerine ilişkin verileri değerlendirmek amacıyla nitel veri analizi türlerinden “betimleme” kullanılmıştır. Bu tür, var olan bir durumu var olduğu şekliyle nesnel bir bakış açısıyla tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu aşamada araştırmacı, topladığı verileri kapsamlı bir biçimde tanımlar ve araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine yer verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:79).

Veri Toplama Aracı

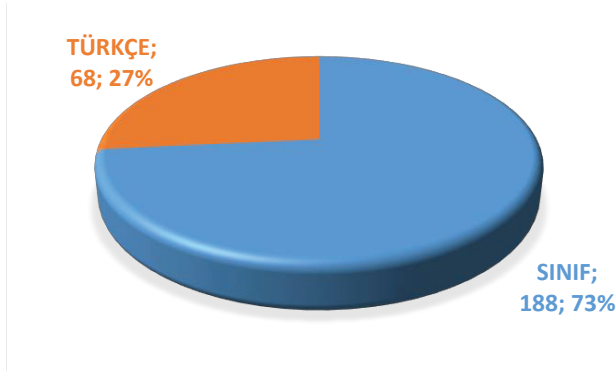
Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış anket 14 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada, yalnızca Çerçeve Metin kullanımı ile ilgili sorular ve bu sorulara yanıt veren katılımcıların cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma Grubu

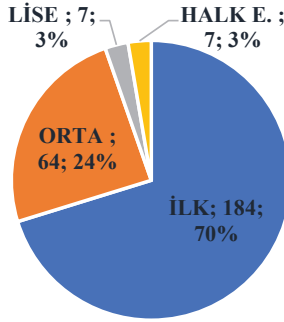
Araştırmaya toplam 268 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 37,66 olup cinsiyet dağılımı şekil 1’de gösterilmiştir. İlgili soruya yanıt veren 256 veren öğretmenin branş dağılımlarına bakıldığında çoğunluğun sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir (Şekil 2). 262 katılımcının görev yaptığı kademelere göre dağılımı şekil 3’tedir. Katılımcıların tamamının yanıtladığı “Yabancı dil/ikinci dil öğretimi alanında deneyiminiz var mı?” sorusunun cevap dağılımı şekil 4’te gösterilmiştir.



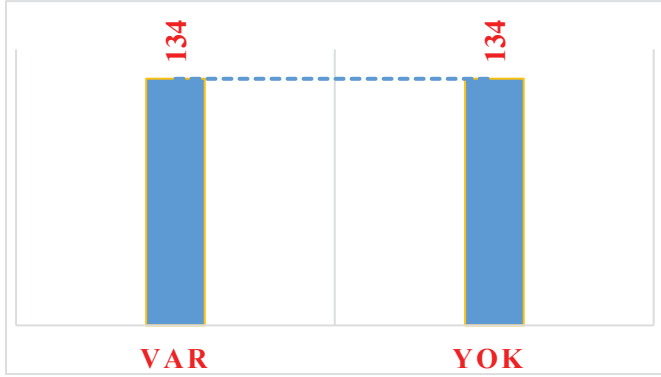
Şekil 1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı



Şekil 2. Katılımcıların branş dağılımı



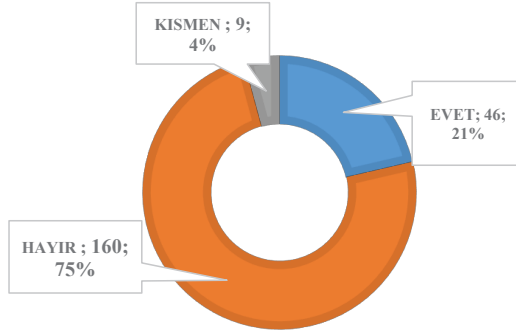
Şekil 3. Katılımcıların görev yaptığı kademeler



Şekil 4. Katılımcıların yabancı dil / ikinci öğretimi alanındaki deneyimi

Bulgu ve Yorumlar

Çalışma verilerine bakıldığında “Derslerinizde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden yararlanıyor musunuz?” sorusuna 215 öğretmen yanıt vermiştir. Katılımcıların yüzde 75’lik kısmı “Hayır” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin, Çerçeve Metin’den yararlanmadan Türkçe öğrettikleri görülmektedir (Şekil 5).



Şekil 5. Katılımcıların derslerinde Çerçeve Metin’den yararlanma verisi

Çerçeve Metin (CEFR) Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinden Örnekler
Katılımcıların Çerçeve Metin hakkındaki görüşleri şu şekildedir: (İfadeler değişiklik yapılmadan aktarılmıştır)

- “Yararlanmıyordum, artık yararlanacağım.”

- “Bu kursta CEFR metninden faydalanabileceğimi öğrendim”
- “Yararlanmadım bundan sonra yararlanacağım. Aslında benzer uygulamaları zaten kullandığımızı fark ettim.”
- “Bu eğitimden sonra özellikle ön plana aldım.”
- “Bu metnin varlığını bu eğitimde öğrendim.”
- “Hiç yararlanmadım ama bundan sonra kesinlikle kullanacağım.”
- “Yeni öğrendim, benzerlerini kullandığım oldu.”
- “Kitaplar elimize geçtikten sonra kullanacağım.”
- “Millî Eğitimin dağıttığı kitapları kullanıyoruz.”
- “Evet ama ilkokulda bizi sınırlıyor.”
- “Seviyelerin kazanımları için kullanıyorum.”
- “Eğer yabancı öğrencim olursa yararlanırım.”
- “Yaşam becerileri kısmı konusunu önemsiyorum.”
- “Evet. Bütün kitapların hazırlanmasında referans belgesidir.”
- “Eğitim verilirken kullandım.”

Sonuç

Çerçeve Metin, öğretmenler için tek başına bir program niteliğinde değildir. Metnin amacı; öğretmenlere, ders kitabı ve yazarlarına farklı dilleri tutarlı ve evrensel ölçütlere göre aynı standartlarla öğretme sürecinde rehberlik sağlamaktır. Metnin öğretmenlerden beklentisi, programı belirli bir dile veya kültüre sınırlar çizmek amacıyla kullanım değil çok amaçlı, esnek, dinamik, açık, anlaşılır ve dogmatik olmayan bir yapı içerisinde dil öğretimini sağlamaktır (CEFR, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin metni kullanırken, bir üst ve kusursuz bir dil yaratma amacıyla değil farklı kültürlerden gelen öğrenenlerin dilsel iletişim becerilerini en üst düzeye çıkarma bilinciyle

hareket etmesi ve özellikle iletişimsel ve sosyal bağlamdaki ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemesi gerekmektedir.

Araştırmada yer alan 268 katılımcının 215'i "Derslerinizde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden (CEFR) Yararlanıyor Musunuz?" sorusunu yanıtlamıştır. Katılımcıların %75'i (n=160) Çerçeve Metni kullanmadığını veya bilmediğini ifade etmiştir. %21'i (n=46) Çerçeve Metin hakkında bilgi sahibidir ve bu metni kullanmaktadır. %4 (n=9) katılımcı ise "Kısmen" yanıtını vermiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yararlanması gereken Çerçeve Metin hakkında bilgi sahibi değildir. Dil öğretiminin evrensel bir çerçeveye oturtulması için öğrenme çıktılarının tespit edilerek yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin takip edilmesi ve Çerçeve Metin hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Bunun için 2015'te Ankara Üniversitesi TÖMER, 2016'da ve 2017'de Millî Eğitim Bakanlığı, 2019'da Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve MEB Talim Terbiye Kurulu onayı alarak yasallaşan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, içerikleri ve amaçlarıyla birlikte öğretmenlere tanıtılmalı ve eğitici eğitiminde kullanılmalıdır.

Çerçeve Metin'de üretimsel (konuşma ve yazma) ve alımlama (dinleme ve okuma) dil faaliyetleri ortak yetenek düzeylerine göre şekillendirilmiştir. Öğretmenler, dil öğretiminde üretimsel ve alımlama dil faaliyetleri kapsamında çeşitli etkinlikler tasarlayabilmelidir. Ayrıca yeterlik değerlendirmesi, nesnel değerlendirme, öz değerlendirme, performans değerlendirmesi, bilgi değerlendirmesi gibi Çerçeve Metin kapsamında sunulan değerlendirme türleri, dil öğretim sürecinde öğretmenlerin yararlanabileceği içeriklerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni bu amaçlara ulaşmak için bir rehber niteliğindedir. Öğretmenlerin ders öncesinde hazırlayabilecekleri sınıf içi görev ve etkinliklerin yanı sıra öğrencilerin gelişim sürecindeki öğrenme sorunları ve bireysel öğrenme becerilerinin analiz edilmesinde Çerçeve Metin'den yararlanması mümkündür. Bu nedenle öğretmenler için kültürel ve sosyal değerleri yansıtan içerikleri ve iletişimsel boyutu dikkate alarak Çerçeve Program'a dayalı öğretim programlarının uygulanabilirliği sağlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı

dil olarak Türkçe öğretimi programları, hizmet içi eğitim içeriklerine dahil edilmelidir. Çerçeve Metin hakkında, üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinden ve Yunus Emre Enstitüsü'nden de destek alarak öğretmenler bilgilendirilmeli ve Türkçenin evrensel kriterlere uygun bir şekilde öğretilmesi sağlanmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Alderson, Charles J. (2007). “The CEFR and the need for more research.” *The Modern Language Journal* (91). P.659-663.
- [2] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [3] Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- [4] Crahay, R.S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi a1 düzeyinde kullanılmak üzere Türkçe konuşurların kullandıkları sözcük ve ifadelerin derlenerek bildirişim konuları altında sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara:
- [5] Figueras, N. (2012). “The Impact of CEFR.” *ELT Journal*, 66(4), 477-485.
- [6] Little, D. (2005). the common european framework and the european language portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22, 321–336.
- [7] Little, D. (2007). The common european framework of reference for languages: perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal* (91), 645-652.
- [8] Mirici, İ. H. (2015). “Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede Avrupa politikaları ve uygulamalar.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4): 42-51.
- [9] North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- [10] North, B. (2007). “The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal*, 91, 656-659.

[11] Tüm, G. (2013). The common european framework of reference and turkish language. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(2), 917-934.

[12] Urkun, Z. (2008). “Re-evaluating the CEFR: an attempt, In The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Benefits and Limitations.” *IATEFL TEA SIG Croatia Conference Proceedings*, pp. 10-14, Canterbury.

[13] Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[14] Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications: design and methods. (6th Ed.)* Sage Publishing.

Extended Abstract

CEFR is a set of criteria prepared by the Council of Europe Languages Unit within the scope of the implementation of multilingualism and aiming to standardize language teaching. This tool, which is used in the teaching of four basic skills of a foreign or second language, is frequently used in defining language proficiency worldwide. Particularly, teachers who teach foreign languages, these texts used in the assessment of learning outcomes, from the 2000s are also used in language teaching programs in Turkey. It is important that teachers who are working in teaching Turkish as a foreign or second language must have knowledge about this text and make use of the text when necessary.

Turkey has recently increased the number of foreign students, and when viewed in terms of political and economic reasons to the population settled in Turkey, teaching Turkish as a foreign or a second language within an education program that has certain criteria has become a necessity. One of the biggest duties in making Turkish a science, culture and world language falls to Turkish teachers. In this process, teachers need to know the globally accepted criteria in language teaching and determine a curriculum accordingly. In addition, identifying and highlighting the deficiencies of the CEFR will contribute to future studies.

In this study, teacher's opinions about CEFR were evaluated in consideration of the data obtained from the semi-structured questionnaire conducted with teachers who teach Turkish as a foreign language and work in schools affiliated to the Ministry of National Education. A total of 268 teachers participated in the study. The study was designed with a case study from qualitative research methods. In order to determine the results of the data collected in the study regarding the research problem, the "descriptive method", one of the qualitative data analysis types, was used. Considering the data, it was determined that the teachers' knowledge about the CEFR was not sufficient.

CEFR, first published in 2001, has been updated and announced new additions, taking into account the changing and developing technology and social communication requirements over time. The descriptive scales of the linguistic and pragmatic competences in the communicative language

competence section, especially at the level of “Competencies”, were updated and descriptive scales were determined by adding phonology to linguistic competencies. Descriptive scales were added for multiculturalism and multilingual comprehension and vocabulary competencies in the section on multilingualism and multicultural competence. In general, CEFR forms the basis for the following issues (CEFR, 2020).

1. To develop programs and reference sources for language teaching, to use them as a common reference source in preparing exams and textbooks.
2. To provide coordination among education administrators, curriculum development experts, teachers, teacher trainers, and exam preparation boards.
3. To conceptualize the purpose, content and methods in language teaching on a common ground in order to increase the applicability of the curriculum.
4. Establishing objective criteria that enable the definition of language competencies, and supporting international mobility by ensuring the recognition of language competence certificates given in various contexts.

The aim of this study is to determine the thoughts and knowledge of the teachers who teach Turkish as a foreign language and work in schools affiliated to the Ministry of National Education about the CEFR.

The semi-structured questionnaire used as data collection tool consists of 14 questions. In this study, only the questions about using the CEFR and the answers of the participants who answered these questions were evaluated.

A total of 268 teachers participated in the study. The average age of the participants is 37.66. 53 percent of the participants are female (n = 143) and 47 percent are male (n = 125). 27 percent of the teachers are Turkish (n = 68) and 73 percent (n = 188) are elementary school teachers. 184 teachers work at primary school, 64 teachers work at secondary school, 7 teachers work at high school levels. 7 teachers work in the public education center. 50% of the participants (n = 134) have foreign language / second language teaching experience. 75 percent of the participants (n = 160) do not use the CEFR in their lessons. Only 21 percent (n = 46) used the CEFR in their

lessons. 9 teachers partially benefit from the CEFR.

Some of the participants' views on the CEFR are as follows:

“I was not benefiting, now I will.”

“I learned that I can benefit from the CEFR text in this course”

“I did not take advantage, I will benefit from now on. Actually, I realized that we are already using similar applications. “

“After this training, I especially came to the fore.”

“I learned the existence of this text in this training.”

“I have never used it, but I will definitely use it from now on.”

“I just learned, I have used similar ones.”

“I will use the books after we receive them.”

According to the results, most of the teachers in the study group do not have information about the CEFR that should be used in the teaching of Turkish as a foreign language. In order to place language teaching in a universal framework, it is necessary to determine the learning outcomes, to follow the Turkish learning processes of foreign students and to have information about the CEFR. For this reason, the applicability of the teaching programs based on the CEFR Program should be ensured, taking into account the contents reflecting the cultural and social values and the communicative dimension for teachers. Teaching Turkish as a foreign language by the Ministry of National Education should be included in the content of inservice training. Teachers should be informed about the CEFR by getting support from Turkish teaching centers of universities and Yunus Emre Institute and it should be ensured that Turkish is taught in accordance with universal criteria.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: 1981-2021 Lisansüstü Tezler

Dr. Sedat EROL¹

Öz

Bu araştırmanın amacı 1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemek ve betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 83 yüksek lisans, 15 doktora olmak üzere toplam 98 tez lisansüstü teze ulaşılmıştır. Nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizinin kullanıldığı araştırma kapsamında ulaşılan 98 lisansüstü tez; yılına, türüne, konu alanına, araştırma yöntemine, çalışılan dil seviyesine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine ilk lisansüstü tezin 2004 yılında yazıldığı, lisansüstü tezlerin son yıllarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda yöntem, teknik ve materyal kullanımı ile ders kitaplarında söz varlığı konularının öne çıktığı, daha çok nitel yöntemlerin tercih edildiği ve çalışmaların daha çok temel (A1-A2) ve orta (B1-B2) seviyeye odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil, Türkçe, Söz varlığı, Sözcük öğretimi, lisansüstü tez*

¹Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sedaterol02@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0840-9903.

Geliş tarihi: 03.02.2021 - Kabul tarihi: 25.02.2021

Kaynak Gösterme: Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme: 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 103-120.

DOI:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1005

An Evaluation on Vocabulary and Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language: 1981-2021 Postgraduate Theses

Abstract

The aim of this study is to identify and describe the research trends of postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language between 1981-2021. For this purpose, a total of 98 thesis graduate theses, including 83 master's and 15 doctoral theses, were accessed from the database of the Higher Education Council's National Thesis Center. 98 graduate theses reached within the scope of the research using content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. It has been examined and classified according to year, type, subject area, research method, level of the language studied, data collection tools and analysis methods. As a result of the research, it was determined that the first postgraduate thesis on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language was written in 2004, and postgraduate theses have intensified in recent years. In the studies examined, it was concluded that the use of methods, techniques and materials, and vocabulary in textbooks were prominent, more qualitative methods were preferred, and the studies focused more on basic (A1-A2) and intermediate (B1-B2) levels.

Keywords: *Foreign language, Turkish, vocabulary, vocabulary teaching, postgraduate thesis*

1. Giriş

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi; anlık iletişimin kurulduğu, ilişkilerin yoğunlaştığı, bilgi üretimi ve aktarımının kolaylaştığı bu çağda, bireysel veya toplumsal etkileşimi sağlamanın temel unsuru hâline gelmiştir. Öyle ki artık yabancı dil öğrenme isteği, yabancı dil öğrenme ihtiyacına dönüşmüştür (Erol, 2019). İyi bir eğitim almak, değişik kültürleri tanımak, seyahat etmek, bilimsel, teknik ya da edebi bir eseri okumak isteyen bireyler; ticaret ve turizm alanında etkin toplumlar; göç olgusuyla karşı karşıya kalan birey ya da topluluklar yabancı dil öğrenme ihtiyacını derinden hissetmektedirler (Barın, 1992; Stern, 1991). 2020 Covid 19 salgınıyla birlikte dünya genelinde yaşanan dijital dönüşüm zorunluluğu da düşünüldüğünde artık geleceğin dünyasında gerek bireysel gerekse toplumsal iletişim kanallarının kullanılmasında yabancı dil bilmenin

önemli bir role sahip olacağını söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi, dünyadaki etkileşim ağının genişlemesine bağlı olarak hızlı bir şekilde ilerlemektedir (Göçer ve Moğul, 2011; Uçgun, 2006). Bu bağlamda dünyada yaygın bir şekilde konuşulan Türkçenin son dönemlerde gerek göçler gerekse Türkiye'nin uluslararası alandaki etkinliği sonucunda önemli bir seviyeye ulaştığı (Akkaya ve Erol, 2019; Erdem, 2009; İşcan ve Maden, 2020) ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Türkçenin söz varlığının sağlıklı bir biçimde belirlenmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel şartlarından biridir (Barın, 2003). Çünkü söylenenlerin ve yazılanların anlaşılması, duygu ve düşüncelerin bir başkasına aktarılması söz varlığına bağlıdır. Bu yönüyle anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük dağarcığının zenginliği arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Karadağ, 2019; Karatay, 2007). Yabancı bir dili öğrenen dil kullanıcısı sahip olduğu sözcük hazinesiyle doğru orantılı olarak kendini ifade edebilir, sözcükleri anlamlarına uygun ve yerinde kullanarak cümleler oluşturabilir ve diğer bireylerle iletişim kurabilir (Göçen ve Okur, 2018). Bununla birlikte bir dilin örgüsünü oluşturan söz varlığı, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmaktadır (Aksan, 1996; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü temel dil becerilerinin etkin kullanılması, dilin işlevsellik kazanması ve öğrenilen dilin kültürel kodlarının dil kullanıcısı tarafından tanınması ve içselleştirilmesi söz varlığı ve sözcük öğretimiyle ilişkili bir durumdur.

Söz varlığı ve sözcük öğretimi yabancı dil öğretiminde üzerinde durulan, önemli konulardan biridir. Son yıllarda hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısının arttığı ve bu doğrultuda bu alandaki çalışmaların da çoğaldığı görülmektedir (Doğan, 2014). İlgili alanyazında bilimsel-akademik düzeyde ele alınıp araştırılan bu konuyla ilgili tezler, makaleler, kitaplar, bildiriler hazırlanmaktadır. Sayıları gittikçe artan bu çalışmaların niceliği kadar ihtiyaca cevap veren nitelikli çalışmalar olması da önemlidir (Büyükkiz, 2014). Bu yönüyle alandaki çalışmaların konu, yöntem, veri toplama süreci gibi bilimsel unsurlarının incelenmesi ve eğilimlerinin tespit edilmesi, gerek mevcut

durumun betimlenmesi gerekse yapılacak olan çalışmalara ışık tutulması bakımından önem arz etmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmaların analizine ilişkin bazı araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Biçer, 2017; Büyükkiz, 2014; Çelebi, 2019; Çevirme ve Koçak, 2018; Erdem vd., 2015; Ercan, 2014; Küçük ve Kaya, 2018; Türkben, 2018). Bu çalışmalara bakıldığında araştırma kapsamı bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının genelini kapsadığı, özel bir konu sınırlandırması olmadan çalışıldığı görülmektedir. Fakat alanda yapılan çalışmaların sayısının gün geçtikçe artması artık genel bir çalışmadan ziyade özel bir konu sınırlaması yapılarak çalışmayı zorunlu kılmıştır. Nitekim Maden (2020) çalışmasında bu sınırlamaya başvurmuş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ilgili alandaki makalelerde öğretim yöntem ve teknikleri ile materyal kullanımı konusunun daha çok tercih edildiği, nicel araştırma desenlerinden tarama yönteminin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada gerek alanyazındaki genel kapsamlı analiz çalışmalarından gerekse Maden'in (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının zenginleştirilmesiyle ilgili makalelerle sınırlı çalışmasından farklı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine yapılan tezlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemek ve betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara ve türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışılan dil seviyelerine göre dağılımı nasıldır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi teknikleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi ve betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir. Analiz edilen belgeler, tepkisel olmayan ve çalışılan konu bağlamında amaca yönelik seçilmiş belgelerdir. Bu tür araştırmalar, araştırmacının ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşmeye gerek kalmadan elde edebilmesine imkân tanır (Creswell, 2017; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Araştırma Materyali

Araştırmanın çalışma materyali 1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda 83 yüksek lisans, 15 doktora olmak üzere toplamda 98 lisansüstü tez incelenmiştir. Çalışma materyallerine Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. 1981 yılından itibaren yapılan çalışmaların yer aldığı veri tabanında verilere ulaşmak amacıyla anahtar sözcük olarak “*yabancı dil, yabancılara Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, söz varlığı, sözcük öğretimi/kelime öğretimi, sözcük dağarcığı, sözcük hazinesi/kelime hazinesi, sözcük sıklığı/kelime sıklığı*” sözcükleriyle arama yapılmış ve ilgili çalışmalara ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma materyali; sistemli, dikkatli ve ayrıntılı bir şekilde incelenir ve yorumlanır (Berg ve Latin, 2008; Leedy ve Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002; Akt. Berg ve Lune: 2015). Bu bağlamda araştırmada ulaşılan 98 lisansüstü tez; yılına, türüne, konu alanına, araştırma yöntemine, çalışılan dil seviyelerine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Daha sonra ise araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla sınıflandırmalara yönelik uzman görüşüne başvurulmuş ve kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara ve türüne göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara ve türüne göre dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	%
2004	1	-	1	1.0
2006	1	-	1	1.0
2007	1	-	1	1.0
2008	1	-	1	1.0
2009	1	-	1	1.0
2010	1	-	1	1.0
2011	2	-	2	2.1
2012	1	-	1	1.0
2013	4	-	4	4.1
2014	3	1	4	4.1
2015	2	1	3	3.1
2016	4	3	7	7.1
2017	5	2	7	7.1
2018	9	2	11	11.3
2019	32	1	33	33.7
2020	15	5	20	20.4
Toplam	83	15	98	100

Tablo 1 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine ilk lisansüstü tezin 2004 yılında yazıldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde yazılan tezlerin doktora düzeyinde yazılan tezlere göre çok daha fazla olması, 2016 yılından itibaren yazılan tezlerin açık bir şekilde artmaya başlaması ve 2019-2020 yıllarında en fazla sayıya ulaşılması öne çıkan diğer önemli bulgulardır. Yüksek lisans düzeyinde en fazla tez 2019’da, doktora düzeyinde ise 2020’de yazılmıştır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılım

Konu Alanı	f	%
Yöntem, teknik ve materyal kullanımı	22	20.6
Ders kitaplarında söz varlığı belirleme	15	14.1
Ders kitaplarında strateji, yöntem, teknik ve etkinlik değerlendirmesi	14	13.1
Hedef sözcük belirleme	8	7.5
Diller arası karşılaştırmalı söz varlığı çalışması	7	6.5
Sözcük öğretimi ve kültür aktarımı	6	5.6
Dijital ortamlarda sözcük öğretimi	6	5.6
Öğrencilerin yazılı söz varlığını belirleme	6	5.6
Sözcük öğretiminde materyal ve etkinlik tasarımı	6	5.6
Sözlük geliştirme	6	5.6
Dil ve kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı	5	4.7
Sözlü dilden hareketle söz varlığını belirleme	4	3.7
Hikâye kitaplarında söz varlığı belirleme	1	0.9
Akademik Türkçe	1	0.9
Toplam	107	100

*Birden fazla konuyu içerisinde barındıran çok yönlü tezlerin kapsadığı konular ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Bu nedenle tabloda yer alan konu sayısı incelenen tez sayısından yüksektir.

Tablo 2 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin yöntem, teknik ve materyal kullanımı, ders kitaplarında söz varlığı, strateji yöntem, teknik ve etkinlik değerlendirmesi konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Hedef

sözcük belirleme, diller arası karşılaştırmalı söz varlığı çalışması, kültür aktarımı ve dijital ortamlarda sözcük öğretimi öne çıkan diğer önemli konulardır. Ders kitapları dışındaki materyallere ve akademik Türkçeye yönelik araştırmaların yok denecek kadar az sayıda olması ise göze çarpan önemli bir bulgudur.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Nitel araştırma	46	46.9
Nicel araştırma	22	22.5
Karma araştırma	11	11.2
Belirtilmemiş/yok	19	19.4
Toplam	98	100

Tablo 3 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin (%46.9) ağırlıkta olduğu, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemin en az kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmaların %19.4'ünde araştırma yönteminin belirtilmediği görülmektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışılan dil seviyesine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde çalışmaların A1, A2, B1, B2 seviyelerinde yoğunlaştığı, C1 düzeyinde (%13.5) ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmaların temel

ve orta düzeyde yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo 4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışılan dil seviyesine göre dağılımı

Çalışma Grubu/Materyalinin Dil Seviyesi	f	%
A1 seviyesi	44	23.8
A2 seviyesi	38	20.5
B1 seviyesi	44	23.8
B2 seviyesi	34	18.4
C1 seviyesi	25	13.5
Toplam	185	100

*İncelenen 98 lisansüstü tezdin 13'ünde herhangi bir dil seviyesi belirtilmemiştir. İncelenen 85 tezin bazıları ise birden fazla dil seviyesini kapsamaktadır.

3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama aracına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı/Materyali	f	%
Doküman (Ders ve çalışma kitabı, okuma kitabı, makale, sözlük)	46	38.0
Başarı testi	28	23.1
Görüşme Formu	15	12.4
Yazılı form/kompozisyon	9	7.4
Ses kayıt cihazı ve video	6	5.0
Gözlem formu	6	5.0
Ölçek	5	4.1
Anket	4	3.3
Günlük	2	1.7
Toplam	121	100

*Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak çeşitli doküman, başarı testi ve görüşme formunu kullanma eğiliminin yüksek olduğu görülmektedir. Yazılı form/kompozisyon, ses

kayıt cihazı ve video ise dikkat çeken diğer veri toplama araçlarıdır.

3.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan veri analizi tekniklerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan veri analizi tekniklerine göre dağılımı

Veri Analizi Teknikleri		f	%
Nitel	İçerik Analizi	34	24.4
	Betimsel Analiz	9	6.4
Nicel	T testi	23	16.5
	Betimsel istatistik	19	13.6
	Kelime sıklık testi	14	10.0
	Mann Whitney U	11	7.9
	Anova	7	5.0
	Post Hoc Testleri	7	5.0
	Wilcoxon	6	4.2
	Korelasyon Testi	4	2.8
	Kruskall Wallis	3	2.1
	Ki kare	2	1.4
	Ancova	1	0.7
Toplam		139	100

*İncelenen 98 lisansüstü tezdten 19’unda veri analiziyle ilgili bir bilgi verilmemiştir. İncelenen 79 tezin bazılarında birden fazla veri analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizini, nicel veri analizi tekniklerinden ise T testi ve betimsel analiz tekniklerini kullanma eğiliminin yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte özellikle hedef sözcük belirleme ve sözlük geliştirme çalışmalarında kullanılan kelime sıklık testlerinin de kullanımının da yaygın olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi ve betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan 98 lisansüstü tez; yılına, türüne, konu alanına, araştırma yöntemine, çalışılan dil seviyelerine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine ilk lisansüstü tez 2004 yılında yazılmıştır. Yüksek lisans düzeyinde yazılan tezlerin doktora düzeyinde yazılan tezlere göre çok daha fazla olması; tezlerin 2016'dan itibaren açık bir şekilde artmaya başlaması ve son yıllarda yoğunlaşması ise çalışmada öne çıkan diğer önemli bulgulardır. İlgili alanyazında, Maden (2020) yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik ilk makalenin 2006'da, en fazla makalenin ise 2016 ve 2018 yıllarında yayımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yayımlanan makaleleri analiz eden Biçer (2017) 2015'te fazlaca yayın yapıldığını tespit etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri inceleyen Büyükkiz (2014) ve Türkben (2018) çalışmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı ve zaman geçtikçe bu alanda yapılan lisansüstü çalışmaların arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çelebi (2019) ise çalışmasında lisansüstü tezlerin son dönemlere kadar artarak geldiğini belirtmiştir. Bu bağlamda ilgili alanyazındaki çalışmaların, bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler konu alanlarına göre incelendiğinde; yöntem, teknik ve materyal kullanımı, ders kitaplarında söz varlığı, strateji, yöntem, teknik ve etkinlik değerlendirmesi konularına eğilimin yüksek olduğu, ders kitapları dışındaki materyallere ve akademik Türkçeye yönelik araştırmaların ise yok denecek kadar az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili alanyazında lisansüstü tezler üzerine araştırma yapan Türkben (2018), Büyükkiz (2014) ve Çelebi (2019) araştırmalarında ders kitabı incelemelerinin tezlerde en fazla yer verilen konular arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Makalelerin konu alanlarına bakıldığında Ercan (2014) materyal hazırlama konusuna; Biçer (2017) materyal önerisi,

ders kitabı incelemeleri, karşılaşılan sorunlar üzerinde duran çalışmaların yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının zenginleştirilmesiyle ilgili makaleleri inceleyen Maden (2020) ise öğretim yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı, dil ve kelime öğrenme stratejileri konularının daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin ağırlıkta olduğu, karma yöntemin en az kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaların önemli bir kısmında araştırma yönteminin belirtilmediği görülmektedir. İlgili alanyazındaki çalışmalarda (Biçer, 2017; Büyükkız, 2014; Çelebi, 2019; Çevirme, 2018; Ercan, 2014) benzer bir şekilde nitel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiğine dikkat çekilmiştir. Maden (2020) ise çalışmasında alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak ilgili alandaki makalelerin çoğunluğunun nicel araştırma desenleri ile hazırlandığını tespit etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler kullanılan veri analizi tekniklerine göre incelendiğinde; nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizinin, nicel veri analizi tekniklerinden T testi ve betimsel analiz tekniklerinin kullanımının yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte özellikle hedef sözcük belirleme ve sözlük geliştirme çalışmalarında kullanılan kelime sıklık testlerinin kullanımının da yaygın olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında, Ercan (2014) lisansüstü tezlerde en fazla betimsel istatistiğe yer verildiğini, Türkben (2018) nitelde betimsel analiz, nicelde betimsel istatistiğin fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Biçer (2017) makalelerde en fazla içerik analizinin kullanıldığı belirlemiştir. Maden (2020) ise nicelde betimsel istatistiğin, nitelde ise içerik analizi tekniğinin daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, araştırmada alanyazındaki çalışmalarla benzer sonuçlar yer aldığı gibi farklı sonuçlara da ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak çeşitli doküman, başarı testi ve görüşme formunu kullanma eğiliminin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı form/kompozisyon, ses kayıt cihazı ve video ise dikkat çeken diğer veri toplama araçlarıdır. İlgili alanyazındaki çalışmalara (Biçer, 2017; Çevirme, 2018; Ercan, 2014;

Maden, 2020) bakıldığında veri toplama aracı olarak daha çok doküman, test tipi araçlar, görüşme formu, ölçek ve anketin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazındaki sonuçlar dikkate alındığında, bu araştırma kapsamında incelenen tezlerde ölçek ve anketin daha az kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca söz varlığı ve sözcük öğretimini konu edinen bu araştırma kapsamında incelenen tezlerde kelime sıklık testleri daha fazla ön plana çıkmıştır.

Araştırmada ilgili alanyazından farklı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde çalışılan dil seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili tezlerin A1, A2, B1, B2 seviyelerinde yoğunlaştığı, C1 düzeyinde ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin temel ve orta düzeye odaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle söz varlığı ve sözcük öğretimiyle ilgili olarak hikâye, dergi gibi ders kitapları dışındaki materyallere, akademik ve mesleki Türkçeye yönelik çalışmaların yapılması, deneysel ve karma yöntemli çalışmalara ağırlık verilmesi, daha geçerli ve güvenilir bir araştırma süreci yürütebilmek için araştırmalarda özellikle yöntem bölümüne yer verilmesi ve araştırma sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması önerilmiştir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Akkaya, A. ve Erol, S. (2019). Türkiye’de öğrenim gören Arap öğrencilerin Türkçe temel düzeyde yaşadığı dil bilgisi sorunları. *Journal of History School*, 12(40), 549-559.
- [2] Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [3] Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara:
- [4] Barın, E. (2003). “Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 13, 311- 317.
- [5] Berg B. L. ve Lune H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Hasan Aydın). Eğitim Yayınevi.
- [6] Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236- 248.
- [7] 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.
- [8] Büyükkiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- [9] Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. **Murat** Bursal- Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- [10] Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu. M. (2019). Türkiye’de yabancılar türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- [11] Çevirme, H. ve Koçak, S. (2018). “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik

- makalelerdeki eğilimler”. *Current Database in Education* (Ed. Ş. Gerçek), Vol. 20 içinde ss.163-174. London: IJOPEC Publication Limited.
- [12] Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- [13] Ercan, A. N. (2014). “Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- [14] Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- [15] Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(41), 213-237.
- [16] Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- [17] Göçen, G. ve Okur, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Ne kadar öğreteceğiz? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2180-2203.
- [18] Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- [19] İşcan, A. ve Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 630-650.
- [20] Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [21] Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 27(1), 141-153.

- [22] Küçük, S. ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456.
- [23] Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 583-596.
- [24] Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [25]. Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [26] Türkben, T. (2018). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- [27] Uçgun, D. (2006). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 217-227.
- [28] Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Vocabulary and vocabulary teaching is one of the important issues that are emphasized in foreign language teaching. Theses, articles, books and papers are prepared on this subject, which is handled and researched at the scientific-academic level in the relevant literature. It is important that these studies, which are increasing in number, are qualified studies that meet the needs as well as the quantity (Büyükikiz, 2014). In this respect, it is important to examine the scientific elements of the studies in the field such as subject, method and data collection process and to determine their tendencies, both to describe the current situation and to shed light on the studies to be done.

The aim of this study is to identify and describe the research trends of postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language between 1981-2021. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study material of the research consists of postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language between 1981-2021. In this context, a total of 98 graduate theses, including 83 master's and 15 doctoral dissertations, were reached and examined. The study materials were accessed from the database of the Higher Education Council National Thesis Center. In order to reach the data in the database containing the studies since 1981, the keywords “foreign language, Turkish to foreigners, Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a foreign language, vocabulary, vocabulary, word frequency” were searched and studies have been reached.

Content analysis was used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. 98 postgraduate theses reached in the research; It has been examined and classified according to year, type, subject area, research method, study language levels, data collection tools and analysis methods.

According to the results of the research, the first postgraduate thesis on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language was written in 2004. Theses written at master's level are much more than doctoral theses; The fact that theses have clearly started to

increase since 2016 and have been intensified in recent years are other important findings in the study.

When the postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language are examined according to subject areas; It has been concluded that there is a high tendency to use methods, techniques and materials, vocabulary in textbooks, strategy, method, technique and activity evaluation, and that there is almost no research on materials other than textbooks and academic Turkish.

In the study, it was determined that qualitative research methods were predominant in postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language, and the mixed method was the least used method. However, it is seen that the research method is not specified in most of the studies.

When the postgraduate theses prepared on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language are analyzed according to the data analysis techniques used; It has been determined that content analysis, which is one of the qualitative data analysis techniques, and T-test and descriptive analysis techniques, which are among the quantitative data analysis techniques, are used at a high rate. However, it was determined that the use of word frequency tests, especially used in target word determination and dictionary development studies, is also common.

In the study, it was concluded that there is a high tendency to use various documents, achievement tests and interview forms as data collection tools in postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language. Written form / composition, audio recording device and video are other data collection tools that attract attention.

In the study, different from the relevant literature, the language levels studied in postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language were examined. As a result of the research, it was determined that the related theses concentrated on A1, A2, B1, B2 levels, and a limited number of studies were conducted at C1 level. In this context, it can be said that postgraduate theses on vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language focus on basic and intermediate levels.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

Aydın Tömer Dil Dergisi, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir.

Dergiye gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir ‘araştırma makale’ veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir ‘derleme makale’ olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayın kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin dergide yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'na dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

I. Ana Başlık

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **koyu** harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i

Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı **koyu**, adresler ise *eğik* harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

III. Öz

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

IV. Ana Metin

A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

V. Bölüm Başlıkları

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste,ortalı olarak eğik (bold); tablo adı ise, İlk sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere dik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

→ Örnek: **Tablo 1:** Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

VII. Görseller

Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, dik yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), iki nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

→ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10’u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

VIII. Dipnotlar

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklerle göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkiyazarlı çalışmalarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.

→ Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)

→ Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

X. Kaynakça

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitaplar

→ Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

→ Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Makaleler

→ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

→ Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

Kitap içi bölümler

→ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezler

→ Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

İnternet kaynakları

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

İletişim Bilgileri:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Aydin Tömer is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in

order for the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the jour-

nal's editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

I. Main Title

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

II. Author's Name(s) and Address(es)

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

III. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

IV. Main Text

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of

the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain double emphases using quotation marks and italics at the same time.

V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (:), and the text must begin after an empty line.

VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

→ **Example: Tablo 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s)

are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in *italics*. The type of the visual and its number must be typed in *italics* followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

→ **Example:** *Resim 10*. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krause, 2005: 91).

The pages containing figures, charts and images must not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that it will be prepared as ready to be published, if not they can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text in the same size.

VIII. Footnotes

Footnotes must only be used for additional explanatory information with automatic numbering. Footnotes must not be used for citation or giving references.

IX. Citation and References

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below. In case not specified here, authors must consult APA 6th edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in *italics* using quotation marks (“”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below.

→ Works by a single author: (Carter, 2004).

→ Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).

→ Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

→ Works by more than two authors: (Akalın et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.

→ If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided: Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.

→ Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

→ Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

X. Bibliography

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

Books

→ Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

→ Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları

Articles

→ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

→ Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

Sections of a Book

→ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Thesis

→ Özarıan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Online Sources

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Contact Information:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Editorial Board

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul
Tel: (212) 444 1428 /12811-12809



Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi 7/24 kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"