



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

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 6 Sayı 2 - Eylül 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

Doç. 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

Sertifika No: 42719

Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam

Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.

15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-
İstanbul

Tel: 0 (212) 424 56 40

Gsm: 0 (532) 303 41 84

E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

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

Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Emrah Boylu / İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükikiz / 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
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. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Altunkaya / Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen Göçen / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Efecan 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 Tüfekçioğlu / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Demet Kardaş / Gazi Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Bahar / Erciyes 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 2 - Eylül 2021



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makaleleri

Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri

Instructors' Views on Turkish Teaching Textbooks as a Second / Foreign Language in the Distance Education Period

Efecan KARAGÖL..... 121

2018 Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of the 2018 European Common Application Framework for Languages in Accordance with the Curriculum Development Criteria

Tuncay AYVERDİ, Enes GÜLEÇ..... 161

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afrikalı Öğrencilerin Utangaçlık ve Sosyalleşememe Sorunu

The Problem of Shyness and Socialization of African Students Learning Turkish as Foreign Language

Ezgi Nursemin SÖNMEZ..... 195

Çok Kültürlü Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Etkileşim Hakkındaki Görüşleri

Opinions of Teachers Working in Multicultural Classrooms on Cultural Interaction

Nurşat BİÇER, Zeynep Dilek ALPTEKİN..... 223

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Eğitimi Üzerine Değerlendirme

Evaluation on Education of Writing Skills in Turkish Teaching to Foreigners

Aslı UYSAL, Sena ZORPUZAN..... 251

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

GENEL DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TOMER CİLT 6 SAYI 2 EYLÜL 2021 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2021.602

Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri

Instructors' Views on Turkish Teaching Textbooks as a Second / Foreign Language in the Distance Education Period

Efecan KARAGÖL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2001

2018 Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of the 2018 European Common Application Framework for Languages in Accordance with the Curriculum Development Criteria

Tuncay AYVERDİ, Enes GÜLEÇ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2002

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afrikalı Öğrencilerin Utangaçlık ve Sosyalleşememe Sorunu

The Problem of Shyness and Socialization of African Students Learning Turkish as Foreign Language

Ezgi Nursemin SÖNMEZ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2003

Çok Kültürlü Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Etkileşim Hakkındaki Görüşleri

Opinions of Teachers Working in Multicultural Classrooms on Cultural Interaction

Nurşat BİÇER, Zeynep Dilek ALPTEKİN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2004

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Eğitimi Üzerine Değerlendirme

Evaluation on Education of Writing Skills in Turkish Teaching to Foreigners

Aslı UYSAL, Sena ZORPUZAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2005

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin altıncı yıl, ikinci sayısını 6(2), siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda beş makale yer almaktadır. “Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri” isimli çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilirliğine ilişkin öğretici görüşleri incelenmiş ve hem basılı/pdf kitapların hem de z-kitapların çevrim içi öğrenme sürecinde işlevsel olmayan özellikleri ortaya konulmuştur. “2018 Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi” çalışmasında ise araştırmacılar, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metnini hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğeleri bağlamında incelemişlerdir. İçerik olarak “A1 öncesi”, “Genç Öğrenenler” ve “İşaret Dili” olarak yeni tanımlayıcıların getirildiği tespit edilmiştir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afrikalı Öğrencilerin Utangaçlık ve Sosyalleşememe Sorunu” çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afrikalı öğrencilerin utangaçlık ve buna bağlı olarak sosyalleşememe sorunlarını belirlemek ve çözüm önerileri sunmaya odaklanan yazar, Afrikalı öğrencilerin Türkçe konuşurken utandıkları ve hata yapmaktan korktukları için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken utangaçlıklarının dil öğrenimlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kilis’teki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenciler arasındaki kültürel etkileşim hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan “Çok Kültürlü Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Etkileşim Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmada araştırmacılar Kilis’te öğrenim gören göçmen öğrencilerin kültürel etkileşim sürecinde akademik başarılarının etkilendiği, ders kitaplarında zengin kültürel içeriğe yer verilmesine rağmen öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, derslerde yerel kültürün öğrenilmesi için çaba gösterildiği, öğrencilerin kültürel öğelerini birbiriyle paylaştıkları ve göçmen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Eğitimi Üzerine Değerlendirme” isimli çalışmada ise ilgili alanda yazma becerisinin eğitimiyle ilgili yazılan tezler (66 adet) belirlenen ölçütler bağlamında incelenmiş ve en fazla tezin 2019 yılında yazıldığı, en fazla tez yazılan üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu, tezlerin en fazla Türkçe eğitimi ana bilim dalında ve eğitim bilimleri enstitüsünde yazıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde en fazla nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı, en fazla doküman incelemesi deseninin kullanıldığı ve veri toplama aracı olarak da en çok dokümanların kullanıldığı belirlenmiştir.

Dr. Emrah BOYLU

Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri¹

Doç. Dr. Efecan Karagöl²

Öz

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli materyali ders kitaplarıdır. Çoğu yüz yüze eğitime uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının COVID-19 salgını nedeniyle geçiş yapılan uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilirliği ve işlevselliği sorgulanmalıdır. Bu araştırmanın amacı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilirliğine ilişkin öğretici görüşlerini incelemektir. Nitel durum çalışması olarak desenlenen araştırmada otuz yedi öğreticiden görüş alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem basılı/pdf kitapların hem de z-kitapların çevrim içi öğrenme sürecinde işlevsel olmayan özellikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca z-kitap özelliği olmayan ders kitaplarının etkileşimli hâle getirilerek dijitalleştirilmesi, ders kitaplarının öğrenci katılımını ve

¹ Bu araştırma, “5. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi”nde (22 Mayıs 2021) yazar tarafından sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, efecankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009

Geliş tarihi: 22.05.2021 – Kabul tarihi: 05.09.2021

Kaynak Gösterme: Karagöl, E. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2001

motivasyonlarını desteklemek amacıyla WEB 2.0 araçlarıyla ve etkileşimli etkinliklerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Uzaktan eğitim, Ders Kitabı, İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.*

Instructors' Views on Turkish Teaching Textbooks as a Second / Foreign Language in the Distance Education Period

Abstract

The most important material of teaching Turkish as a second/foreign language is textbooks. The usability and functionality of the textbooks prepared in accordance with most face-to-face education should be questioned in the distance education process due to COVID-19. The aim of this study is to examine the views of the instructors regarding the usability of Turkish teaching textbooks as a second/foreign language in the distance education process. Thirty-seven teachers were interviewed in the study, which was designed as a qualitative case study. The data collected through the semi-structured interview form was analyzed using the content analysis technique. As a result of the research, the non-functional features of both printed/pdf books and z books in the online learning process were determined. In addition, it was concluded that the textbooks that do not have the feature of Z books should be digitalized by making them interactive, and the textbooks should be supported with WEB 2.0 tools and interactive activities in order to support student participation and motivation.

Keywords: *Distance education, textbook, teaching Turkish as a second/foreign language.*

Giriş

Ders kitapları, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin (İ/YDOTÖ) en önemli aracıdır. Ancak ders kitaplarının yüz yüze eğitime uygun olarak hazırlanması, uzaktan eğitim sürecinde dezavantaj oluşturabilmektedir. Ders kitaplarının teknoloji ile entegre olması zorunluluğu COVID-19 sürecinde daha iyi anlaşılmıştır. Ayrıca bazı kurumların İ/YDOTÖ'ye yönelik zenginleştirilmiş kitapları (z-kitap) olsa da bu kitapların ne kadar işlevsel olduğu bilinmemektedir. Basılı, taşınabilir belge formatında (pdf) ve z-kitap biçimindeki İ/YDOTÖ ders kitaplarının kullanılabilirliğinin ortaya konulması hem durum tespiti yapılması hem de daha nitelikli ürünlerin hazırlanması açısından gereklidir.

İ/YDOTÖ; öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma (sözlü etkileşim, sözlü üretim), okuma ve yazma dil becerilerini iletişime yönelik olarak geliştirmeyi hedefler. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2020)”nin belirttiği yeterliklere öğrencilerin çeşitli kur (A1, A2, B1, B2, C1) düzeylerinde erişmesi, İ/YDOTÖ’de ulaşılmak istenen noktadır. Bu noktaya ulaşmak için öğretici ve öğrencilerin en sık kullandığı aracın ders kitabı olduğu ifade edilebilir. Ders kitabı bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Kıroğlu, 2020: 4). Ders kitapları, basılı, pdf veya etkileşimli [zenginleştirilmiş kitap (z-

kitap)] biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle z-kitapların uzaktan eğitim sürecinde daha da önemli hâle geldiği bilinmektedir.

Uzaktan eğitim, öğrenenle öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimidir (Adıyaman, 2002: 92). Uzaktan eğitimin sunduğu bazı imkânlar aynı zamanda onun karakteristiklerini oluşturmaktadır: Zaman ve mekân sınırının olmaması, öğrenciye seçme hakkı vermesi, kaynakların dijital olarak erişilebilir olması, daha geniş kitlelere ulaşması, bireylerin özelliklerine göre şekillenmesi, fırsat eşitliği sağlaması, eş zamanlı olması ve olmaması gibi faydalar sunmaktadır (Arat ve Bakan, 2014, Kırık, 2014; Odabaş, 2003; Traxler, 2018). Belirtilen özelliklerin yanı sıra uzaktan eğitimin bazı sınırlılıklara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Türkçe dersinin etkinlik, etkileşim, öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük olması uzaktan eğitimle yapılan Türkçe derslerinin dezavantajlı yönü olarak düşünülebilir (Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal, 2020). Söz konusu dezavantajı en aza indirmek için hem sanal sınıf ortamının hem de kullanılan materyallerin uzaktan öğrenmeye uyumlu olması zorunluluk arz etmektedir.

İ/YDOTÖ'nün uzaktan yapıldığı COVID-19 sürecinde sanal sınıf ortamında kullanılabilecek etkileşimli ders kitaplarına ihtiyaç vardır. Mevcut kitapların çoğunun z-kitap özelliğinden yoksun olması, z-kitapların da süreç içindeki olumlu/olumsuz yönlerinin ortaya konulması, bu araçların öğretici görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim (sanal sınıf) tecrübesiyle geliştirilmesine yardımcı olabilir. İ/YDOTÖ ders kitaplarının geliştirilmesi, dijitalleşmesi ve sürekli güncellenmesi bu alanın gelecekteki yeri açısından önemlidir.

“Uzaktan eğitim”, “İ/YDOTÖ ders kitabı”, “Distance Learning” ve “Teaching Turkish as a Second/Foreign Language Textbook” anahtar kelimeleriyle “Tr Dizin”, “YÖK Tez Tarama Merkezi”, “DergiPark” ve “ERIC” veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda uzaktan eğitim sürecinde İ/YDOTÖ ders kitaplarına yönelik öğretici görüşlerini değerlendiren bir araştırma tespit edilmemiştir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde dil eğitimine yönelik tespitleri içeren bazı araştırmaların olduğu görülmüştür (Ateş, Çerçi ve Derman, 2015; Aydın ve Erol, 2021; Başar ve Çangal, 2021a; Başar ve Çangal, 2021b; Bayburtlu, 2020; Güngör, Çangal ve Demir, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Ustabulut ve Keskin, 2020; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020; Sarıçam, Özdoğan ve Ünal, 2020; Ustabulut, 2021). Bu araştırma İ/YDOTÖ’ye yönelik hazırlanan ders kitaplarının uzaktan eğitime uygunluğunu öğretici görüşleri bağlamında değerlendirmesi açısından belirtilen yayınlardan farklılık göstermektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı İ/YDOTÖ ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilirliğine ilişkin öğretici görüşlerini incelemektir. Bu amaca yönelik ayrıntılı tespitler yapmak amacıyla aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Ders kitabındaki dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu konusunda öğretici görüşleri nelerdir?
2. Ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu konusunda öğretici görüşleri nelerdir?
3. Ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu konusunda öğretici görüşleri nelerdir?

4. Ders kitabındaki yazma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu konusunda öğretici görüşleri nelerdir?
5. Öğreticiler, uzaktan eğitimde söz varlığı öğretimini nasıl gerçekleştirmektedir? Ders kitabının bu açıdan olumlu ve/veya olumsuz yönleri nelerdir?
6. Öğreticiler, uzaktan eğitimde kültürel etkileşimi nasıl gerçekleştirmektedir? Ders kitabının bu açıdan olumlu ve/veya olumsuz yönleri nelerdir?
7. Öğreticiler, çevrim içi ders işleme sürecinde ders kitabının yetersiz kaldığı durumlarda bu yetersizlikleri gidermek için hangi yollara başvurmaktadır?

İ/YDOTÖ ders kitaplarının uygulayıcısı oldukları için araştırmaya sadece öğretmenler dâhil edilmiştir. Araştırmanın İ/YDOTÖ ders kitaplarının geliştirilmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Öğreticilerinin uzaktan eğitim döneminde ders kitaplarının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel durum çalışması olarak yapılmıştır. Creswell'in (2013: 97) belirttiği üzere "Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu

bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır.”

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu üniversitelerin TÖMER’lerinde salgın döneminde etkin olarak öğreticilik yapan otuz yedi katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcı özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

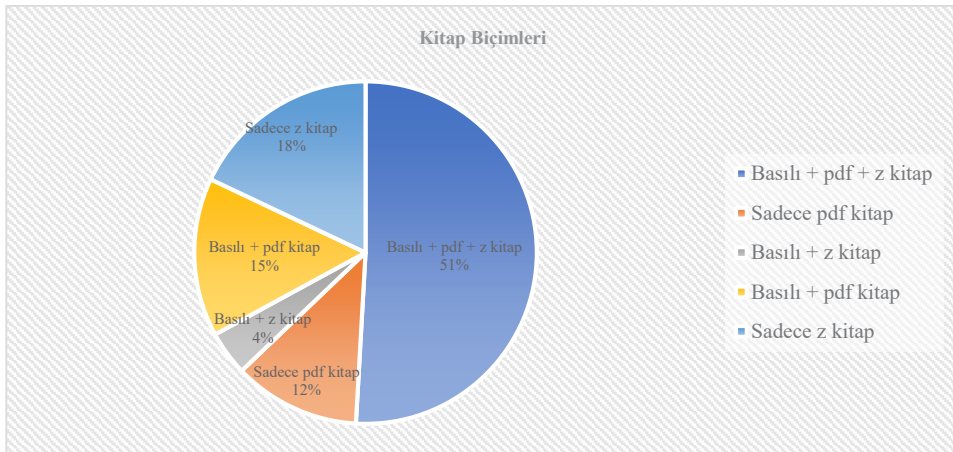
Tablo 1. Katılımcı özellikleri

Kodlar	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı	Kodlar	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem Yılı
1K	Doktora	4-6	20K	Doktora	7-9
2K	Yüksek Lisans	7-9	21K	Doktora	7-9
3K	Yüksek Lisans	4-6	22K	Doktora	1-3
4K	Yüksek Lisans	4-6	23K	Doktora	4-6
5K	Lisans	4-6	24K	Yüksek Lisans	1-3
6K	Doktora	10 ve daha fazla	25K	Lisans	1-3
7K	Yüksek Lisans	7-9	26K	Yüksek Lisans	1-3
8K	Yüksek Lisans	7-9	27K	Yüksek Lisans	1-3
9K	Yüksek Lisans	1-3	28K	Yüksek Lisans	4-6
10K	Yüksek Lisans	10 ve daha fazla	29K	Yüksek Lisans	4-6
11K	Yüksek Lisans	10 ve daha fazla	30K	Yüksek Lisans	1-3
12K	Lisans	7-9	31K	Yüksek Lisans	4-6
13K	Yüksek Lisans	4-6	32K	Yüksek Lisans	1-3
14K	Yüksek Lisans	4-6	33K	Lisans	4-6
15K	Lisans	7-9	34K	Doktora	7-9
16K	Doktora	7-9	35K	Yüksek Lisans	1-3

17K	Yüksek Lisans	7-9	36K	Doktora	10 ve daha fazla
18K	Yüksek Lisans	4-6	37K	Yüksek Lisans	10 ve daha fazla
19K	Doktora	10 ve daha fazla			

Yukarıdaki tabloya göre on katılımcı doktora, yirmi iki katılımcı yüksek lisans, beş katılımcı da lisans mezunudur. Katılımcıların, %24,3'ü 1-3, %32,4'ü 4-6, %27'si 7-9 ve %16,2'si 10 yıldan daha fazla uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Tablo 1'den anlaşılacağı gibi araştırmada katılımcı isimleri kullanılmamış bunun yerine "1K, 2K, 3K...37K" biçiminde öğretmenlere kodlar verilmiştir.

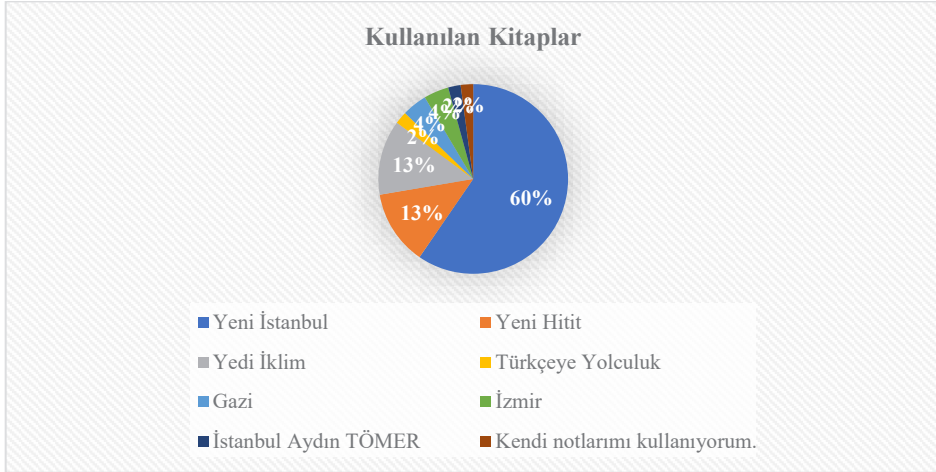
Araştırmada görüşlerine başvuru katılımcılar farklı biçimlerde ve adlarda ders kitapları kullanmaktadır:



Şekil 1. Öğreticilerin kullandığı kitap biçimleri

Şekil 1, öğretmenlerin kullandığı kitap biçimlerini göstermektedir. Katılımcıların %51'i basılı kitap, pdf kitap ve z-kitap olmak üzere üç farklı biçimdeki materyali aynı anda kullanmaktadır. Sadece z-kitap kullananlar

%18, basılı ve pdf kitabı birlikte kullananlar %15, sadece pdf kitap kullananlar %12, basılı ve z-kitabı birlikte kullananlar ise %4 oranındadır.



Şekil 2. Öğreticilerin kullandığı ders kitapları

Yukarıdaki şekilde öğretmenlerin kullandığı kitaplar yer almaktadır. Katılımcıların %60'ı aynı zamanda z-kitabı olan “Yeni İstanbul” ders kitabını kullanmaktadır. Ayrıca “Yeni Hitit” ile “Yedi İklim” ders kitaplarının %13 oranında (eşit olarak) kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacıların TÖMER deneyimi, öğrenim durumu, kullandıkları kitap biçimi ve kitabın adına ilişkin sorular vardır. İkinci bölümde ise alt problemlere yönelik veri toplamak amacıyla yedi soru yer almaktadır. İkinci bölümdeki sorular hazırlanırken araştırmacı tarafından taslak soru metinleri oluşturulmuştur. Daha sonra taslak sorular İ/YDOTÖ’ye ilişkin

bilimsel araştırmaları bulunan üç alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarında gelen dönütlerden sonra ön uygulama yapılarak sorulara son hâli verilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında COVID-19 nedeniyle katılımcılarla yüz yüze görüşme gerçekleştirilmemiş bunun yerine cevaplar dijital ortamda alınmıştır. Microsoft Office Word programında Times New Roman yazı karakteri, 12 punto, 2,5 cm sayfa kenar boşlukları ve tek satır aralığıyla yapılan yazma işleminden sonra 7251 sözcükten oluşan 31 sayfalık veriye ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda verilerin incelenmesi için başvurulan tekniklerden biri de içerik analizidir. Kızıltepe'nin (2015: 253-254) ifade ettiği gibi "İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökülmek için kullanılır." Araştırma verilerinin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz için araştırmacı bireysel olarak kodları belirlemiş, ortak kod gruplarından hareketle kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için alan uzmanı görüşleri ve ön uygulama dışında bazı stratejiler kullanılmıştır. Görüşme sorularında kişisel yorum ve yanlı ifadelerden kaçınılmıştır. Görüşmecilere soruları yanıtlamaları için geniş zaman verilmiştir. Veriler olduğu gibi çözümlenmiş, kodlar araştırmacı haricinde farklı bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman (2015) formülünden yararlanılmıştır. Uyum yüzdesi 0,93

olarak bulunmuştur. Bu uyum %70'ten yüksek olduğu (Tavşancıl ve Aslan, 2001) için yapılan içerik analizi güvenilir kabul edilmiştir. Araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde raporlaştırılmasının yanı sıra kodlara ilişkin doğrudan alıntı yapılarak öğretici görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular

Ders kitabındaki dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu

Tablo 2. Dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
z-kitapta etkileşimli ve video biçiminde metinlerin olması	z-kitabın sunduğu imkânlar	Olumlu Görüşler	7
z-kitapta aynı anda ses ve görüntüye ulaşılması			4
Karekodlu dinleme/izleme etkinliklerinin olması			1
Metin ve etkinliklerin genel olarak uzaktan eğitime uygun olması	Metin ve etkinliklerin uygun olması		16
z-kitaptaki dinleme kayıtlarının başka bir programda açılmaması	z-kitap eksiklikleri	z-kitaptan kaynaklanan sorunlar	1
z-kitapta seslendirme dosyası ile dinleme metni sorularının farklı sayfalarda olması			1
Dinleme ve izleme metinlerinin bir arada olmaması			1
Uzun metinlerin olması			4
Dinleme/izleme metinlerinin çevrim içi öğretime uygun olmaması	Dinleme/izleme metin ve etkinliklerinden kaynaklanan sorunlar	İçerik yetersizliği	6
Etkinliklerin çevrim içi ortama uygun olmaması			4
Etkinlik sorularının zengin olmaması			4
Metinlerin ses kaydının hızlı olması			1

Dil bilgisi ağırlıklı dinleme/izleme öğretiminin olmaması			1
Çevrim içi öğretimde her öğrencinin etkin olmaması	Öğrenciden kaynaklı sorunlar		1
Öğrencilerin kullandıkları cihazların uygun olmaması			1
Sesin karşıya gitmemesi		Teknolojinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	5
İnternet problemlerinin olması			3
Etkinliklerin bilgisayar ekranına sığmaması	Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili sorunlar		1
Uzaktan eğitimde dikte çalışmalarının kontrol edilememesi			1
Uzaktan eğitimde etkinlik cevaplarının kontrol edilememesi			1
z-kitapta etkinlik sorularına verilen cevapların aynı anda görünmemesi			1

Tablo 2’de dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğuna yönelik kod, alt kategori ve kategoriler yer almaktadır. Yirmi bir kod, altı alt kategori ve dört kategoriye ulaşılmıştır. Dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin uzaktan eğitime uygunluğu (f=16) ile z-kitapta etkileşimli ve video biçiminde metinlerin olması (f=7) olumlu görüşler kategorisini oluşturan kodlardır. Olumsuz kodların “z-kitaptan kaynaklanan sorunlar”, “içerik yetersizliği” ve “teknolojinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar” kategorilerini oluşturduğu görülmektedir. Z-kitapta seslendirme dosyası ile dinleme metni sorularının farklı sayfalarda olması (f=1), dinleme/izleme metinlerinin çevrim içi öğretime uygun olmaması (f=6), etkinliklerin çevrim içi ortama uygun olmaması (f=4), uzun metinlerin olması (f=4), Sesin karşıya gitmemesi (f=5), internet problemleri (f=3) ve uzaktan eğitimde etkinlik cevaplarının kontrol edilememesi (f=1) kategorilerde dikkat çeken başlıca kodlardır. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Dinleme metinleri ve ünite sonundaki video destekli metinler öğrenim süreci için uygundur. (17K)

Etkileşimli bir kitap olduğu için öğrencinin anında ses veya görüntüye ulaşması ve etkinlik üzerinde uygulama yapması mümkün. (8K)

Dinleme metin kayıtları ayrı bir dosya olarak değil de z-kitabın içinde olduğu için farklı program kullanarak açamıyorum. Özellikle temel seviyede ses dosyasının hızını yavaşlatmak öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmekte faydalı oluyor. Bazen de ses dosyası ile dinleme metin soruları farklı sayfalarda olabiliyor. Bu gibi durumlarda ses dosyasını soruların olduğu sayfada açamıyorum. (7K)

Bazı metinler çok uzun, öğrencilerin dikkati dağılıyor. (4K)

Metinler ve etkinlikler yüz yüze eğitim için uygundur. Online eğitimlerde kullanılmak için süre ve planlama olarak uygun değildir. (28K)

Dinleme metninin alt etkinliklerinin bilgisayar ekranına sığmaması sonucu öğrenci dinleme metnini takip etme ve metin altı etkinlikleri yapmakta zorlanıyorlar. (11K)

Etkinliklerin yanıtlanmasında bazı soruların yanıtı tek tek görünüyor. Diğer soruya geçince önceki sorunun yanıtı kapanıyor. Oysa öğrenci yanıtlanmış soruların tamamını görmek istiyor. (18K)

Ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu

Tablo 3. Konuşma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Genel olarak çevrim içi öğretime uygun olması	-	Olumlu Görüş	12
Sözlü etkileşim yönünden yetersiz olması	Sözlü etkileşim sorunları		2
Çevrim içinde konuşmaya ilişkin grup çalışmalarının yapılamaması		Çevrim içi öğretimden kaynaklı sorunlar	7
Canlı bir kişi olmaksızın karşılıklı konuşma yapılamaması			1
Öğrencilerin çevrim içinde isteksiz/çekingen olması	Öğrenciden		1
Kameraların kapalı olması	kaynaklı sorunlar		1

Jest ve mimikler, canlandırma gibi özelliklerin kullanılamaması				1
Ders dışı konuşma etkinliklerinin olmaması	Etkinliklerden kaynaklı sorunlar	İçerik yetersizliği		1
Konu bakımından zengin olmaması				2
Çevrim içi öğretime uygun olmaması				16
İnternette kaynaklı sorunlar				2
İlk harf öğretiminde öğrencilerin öğretiminin ağız hareketlerini ekrandan net görememesi	Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili sorunlar	Teknolojinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar		1
Zaman kontrolünün zor olması				1
Çevrim içi etkinliklerin kalabalık sınıflara uygun olmaması				3

Konuşma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu temasıyla ilgili on dört kod ile dörder alt kategori ve kategoriye ulaşılmıştır. Sözlü etkileşim sorunları, Öğrenciden kaynaklı sorunlar, etkinliklerden kaynaklı sorunlar ve uzaktan eğitim sistemiyle ilgili sorunlar araştırmada ulaşılan alt kategorilerdir. Konuşma etkinliklerinin genel olarak çevrim içi öğretime uygun olması (f=12), çevrim içinde konuşmaya ilişkin grup çalışmalarının yapılamaması (f=7), sözlü etkileşim yönünden yetersiz olması (f=2), partner olmaksızın yazılımlarla karşılıklı konuşma yapılamaması (interaktif konuşma) (f=1), Jest ve mimikler, canlandırma gibi özelliklerin kullanılamaması (f=1), çevrim içi öğretime uygun olmaması (f=16) ve çevrim içi etkinliklerin kalabalık sınıflara uygun olmaması (f=3), kategorilerde dikkat çeken başlıca kodlardır. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Konuşma için yeterli çünkü sınıf ortamında olduğu gibi soru cevap ya da diyaloglama yapabiliyor sıkıntı görmüyorum. (2K)

Ancak ders kitabında, öğrencilerin birbiriyle konuşmalarına yani sözlü etkileşime yönelik etkinlik yok. Sınıf arkadaşları, birbiriyle etkileşime geçerek ve sosyalleşerek öğrendikleri kural ve kelimeleri aktifleştiremiyor. (3K)

Özellikle öğrencilerin gruplara ayrılarak ya da art arda yapması gereken(kulaktan kulağa, kim-nerede-ne zaman vb.) etkinlikleri çevrim içi uygulayamıyorum. (7K)

Android uygulamalarda olduğu gibi bir kişiye ihtiyaç duyulmadan karşılıklı konuşma yapılabilir. (8K)

Ders kitabındaki konuşma etkinlikleri işlevsel ancak uzaktan öğretim çerçevesinde bence daha fazla konu seçeneği sunulmalı. Öğrencilerin aralarında konuşabilecekleri konulardan, çevrelerindeki diğer insanlarla yapabilecekleri uygulamalara kadar konuşma becerisi alt boyutlarda zenginleştirilmeli diye düşünüyorum. (13K)

Ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinliklerini çevrim içi süreçte gerçekleştirmek zor oluyor. Konuşma becerisinin çevrim içi eğitime uygun olduğunu düşünmüyorum. (35K)

Temel seviyenin özelliklerinde ilk harf öğretiminde öğrencilerin öğreticinin ağız hareketlerini ekrandan net görememeleri, sesin çıkış yerini anlamalarını zorlaştırıyor. (11K)

Ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders

işlemeye uygunluğu

Tablo 4. Okuma metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Genel olarak çevrim içi öğretime uygun olması	-	Olumlu Görüş	20
Metinlerin uzun olması	Okuma metin	İçerik yetersizliği	9
Görsellerin yetersiz olması	ve		2
Genel olarak uygun olmaması	etkinliklerinden		7
Etkinliklerin uygun olmaması	kaynaklanan		3
Dil bilgisi ağırlıklı okuma öğretiminin olmaması	sorunlar		1
Etkinliklerin bilgisayar ekranına sığmaması	Uzaktan eğitim	Teknolojinin	1
Metin ile metin altı etkinliklerin ekranda hareket ettirmek sadece ekranı paylaşan öğreticinin elinde olması	sistemiyle ilgili sorunlar	yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	1

Çevrim içinde öğrencilerin not almaya gereksinim duymaması	Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Öğrenci sorunları	1
Metinlerin sesletim sorunu		z-kitaptan	1
Metindeki sözcüklerin anlamının verilmemesi	z-kitap eksiklikleri	kaynaklanan sorunlar	3

Yukarıdaki tabloda okuma metin ve etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğuna ilişkin on bir kod ile dörder alt kategori ve kategori yer almaktadır. Okuma metni ve etkinliklerinin çevrim içi öğretime uygun olması (f=20), metinlerin uzun olması (f= 9), genel olarak uygun olmaması (f=7), etkinliklerin uygun olmaması (f=3), görsellerin yetersizliği (f=2), etkinliklerin bilgisayar ekranına sığmaması (f=1), metindeki sözcüklerin anlamının verilmemesi (f=3) ve çevrim içinde öğrencilerin not almaya gereksinim duymaması (f=1), dikkat çeken başlıca kodlardır. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ders kitabındaki okuma metin ve etkinlikleri genel olarak çevrim içi ortama uygun. Metinde geçen sözcükler ile ilgili görselleri internet üzerinden hızlı bir şekilde tarayarak öğrencilere gösterebiliyorum. (7K)

Metinler yüz yüze eğitim için uygun ancak çevrim içi için daha uzun metinler sayılabilir. (1K)

Metinleri yansıtan görsellerin zayıf olduğunu düşünüyorum. Çevrim içi derslerde eğiticiler, beden dilini yeterince kullanamadığı için metinlerin bol görselle desteklenmesi gerekiyor. (3K)

Kitaplardaki metinlerin çevrim içi ders işlemeye uygun olduğunu düşünmüyorum. (31K)

Metin ile metin altı etkinlikler için de ekranda yukarı aşağı hareket ettirmek sadece ekranı paylaşan öğretmenin elinde olması sonucu öğrenci istediği gibi rahatlıkla anlamadığı yere dönüp okuyamıyor. (11K)

Okuma metinlerinin ses kayıtları olmadığı için bilgisayardan aktarılan öğretmen sesinin sesletim açısından uygun olmadığını düşünüyorum. (14K)

Keşke kelimelerin üzerine tıklanınca anlamlarını verseler... (34K)

Ders kitabındaki yazma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu

Tablo 5. Yazma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Çevrim içi öğretime uygun olması	Kitabın sunduğu imkânlar	Olumlu Görüş	13
Ödev olarak verildiği için uygun olması			2
Çevrim içi yazmaya uygun olmaması	Etkinliklerden kaynaklı sorunlar	İçerik yetersizliği	9
Yazma etkinliklerinde görsellerin yetersiz olması			2
Etkinlik konularının çevrim içinde dikkat çekici olmaması			1
Geri bildirim verilememesi	Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili sorunlar	Teknolojinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	8
Çevrim içi yazmaya uygun etkileşimli program olmaması			4
Öğrencilerin çeviri programlarını kullanması	Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Öğrenci sorunları	1
Öğrenci klavyelerinin Türkçe olmaması	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar		2
Öğrencilerin yazdıklarının fotoğrafını göndermemesi			1
Dijital yazma öğretimi açısından öğrencilerin yetiştirilmemesi	Öğreticilerin desteklenmesi	Teknopedagogik öğretici yeterliği	1

Yazma etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu temasına ilişkin on bir kod, beşer alt kategori ve kategoriye ulaşılmıştır. Etkinliklerin çevrim içi öğretime uygun olması (f=13), çevrim içi yazmaya uygun olmaması (f=9), geri bildirim verilememesi (f=8), çevrim içi yazmaya uygun etkileşimli program olmaması (f=4), öğrenci klavyelerinin Türkçe olmaması (f=2), öğrencilerin çeviri programlarını kullanması (f=1), dijital yazma öğretimi açısından öğrencilerin yetiştirilmemesi (f=1) ve

öğrencilerin yazdıklarının fotoğrafını göndermemesi (f=1), dikkat çeken başlıca kodlardır. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Yeni İstanbul kitabının yazma etkinlikleri çok iyi yapılandırılmış. Üniteye uygun konular seçilmiş. (18K)

Yazma çalışmalarını ödev olarak veriyorum, uygun. (10K)

Ders kitabındaki yazma etkinlikleri, daha çok yüz yüze sınıflarda uygulanabilecek yönde. Daha çok kâğıt-kalem gerektiren yazma etkinlikleri var. Bu kitap setinde çevrim içi yazma etkinliklerine neredeyse hiç yer verilmiyor. Oysa herkes bilgisayar başında olduğu için çevrim içi yazma etkinlikleri (mesajlaşma, e-posta yazma, sosyal medyada yazma uygulamaları) çok daha işlevsel olabilir. (3K)

Bence dönüt alınamayan tek beceri. (34K)

Yazma etkinliklerin yapılması çevrim içi uygulamada zordur. Online programlar yazma becerisini geliştirmeye yönelik yazılımlar hazırlamalıdır. (22K)

Online eğitimde maalesef öğrenciler yazma için çeviri programlarını çok fazla kullanıyor ya da başka birinden yardım almayı tercih ediyor. (25K)

Sınıf içerisinde yazma etkinliklerinin kullanımı öğrenci açısından pek uygun görülüyor. Buna öğrencilerin klavyelerinin Türkçe olmaması eşlik etmektedir. (27K)

Yazma eğitimi konusunda öğretmenlerin işbirlikçi eğitim sistemleri konusunda yetiştirilmediğini düşünüyorum. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretme amacıyla açılan sertifika programlarında bu konulara dönük eğitimler de verilmelidir. Dijital sınıf oluşturma, ödev talep etme, ödevlerin kontrolü, ölçme ve değerlendirme bu alanlardan bazıları. (37K)

Ders kitabındaki söz varlığı etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu

Tablo 6. Söz varlığı etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Çevrim içi öğretime uygun olması	-	Olumlu	9
İnternette görsellerle desteklenmesi	-	Görüşler	4
Çevrim içi öğretime uygun olmaması			16
Düzeltilmiş görsellerle yazma etkinliklerinin olmaması	Kitaplardan kaynaklanan sorunlar	İçerik yetersizliği	1
Çeşitli programlarla zenginleştirilmemesi			1
Kitapların görsel açıdan zayıf olması			2
Öğreticiler tarafından farklı etkinliklere gereksinim duyulması			20

Tablo 6’da söz varlığı etkinliklerinin çevrim içi ders işlemeye uygunluğu temasına ilişkin kod ve kategorilere yer verilmiştir. Ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinin çevrim içi öğretime uygun olması (f=9), uygun olmaması (f=16), öğretimin internetten ulaşılan görsellerle desteklenmesi (f=4), kitapların söz varlığı öğretimi açısından görsel olarak yetersiz olması ve kitaplarda düzeylere göre hazırlanmış sözcük listelerinin olmaması öne çıkan görüşlerdir. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Söz varlığı açısından kitap tatmin edici. (4K)

Kelime öğretimi kolay. Hemen internetten görselini bulabilirim. (20K)

Kullandığımız ders kitabı kelime öğretimi açısından okuma metinlerini ya da ünite sonlarında eşleştirme, boşluk doldurma gibi etkinliklerle yapılmaya çalışılıyor ancak çevrim içi derslerde bu etkinlikler yetersiz kalıyor. Çünkü daha önce de bahsettiğim gibi sınıf içi rekabet duygusu olmaması ya da sonra izlerim düşüncesi öğrencilerin ders sonrası kişisel gelişimlerini etkilemekte ve öğrenilenler çevrim içi ders ile sınırlı kalmaktadır. (11K)

Ancak sistematik bir söz varlığı öğretimi olduğunu söylemem güç. Bunun da temel nedeni, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken hangi sözcüğü hangi seviyede öğreteceğimizin net olmaması. Bu durum, ders kitaplarına da yansıyor. (3K)

Belli bir temada, multimedya (görsel, ses, video, gif vb.) dosyaları ile zenginleştirilmiş sunular süreci verimli kılıyor. (6K)

Farklı materyaller, Web 2.0 araçları ve sunumlar hazırlıyorum. Ders kitabı bu konuda yeterli değil. (33K)

Kitaplar yetersiz. Bu nedenle kendi ders notlarım, posterlerim ve kendi hazırladığım kısa ama etkili videoları kullanıyorum. (37K)

Ders kitaplarının çevrim içi kültürel etkileşime uygunluğu

Tablo 7. Ders kitaplarının çevrim içi kültürel etkileşime uygunluğu teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
Ders kitabının kültürel etkileşime uygun olması	Kitabın uygunluğu	Olumlu Görüş	9
Kültürel etkileşim için konuşma becerisinden yararlanılması	Dil becerisinden yararlanılması		6

Süreç odaklı ölçmede kültürel öğelerden yararlanma	Ölçmeden yararlanılması	Farklı etkinliklerin yapılması	1
Farklı kültürel içerikli etkinliklerin yapılması	Kitap harici etkinlikler		18
Kitabın yetersiz olması	Kitabın yetersizliği		10
Çevrim içi öğretimde kültürel etkileşimin olmaması	Uzaktan öğretim sisteminin yetersizliği	Yetersizlikler	2

Verilen tabloda ders kitaplarının çevrim içi öğretim sürecinde kültürel etkileşim bakımından durumuna ilişkin altı kod ve alt kategori ile üç kategori yer almaktadır. Ders kitabının kültürel etkileşime uygun olması (f=9), kültürel etkileşim için konuşma becerisinden yararlanılması (f=6), farklı kültürel içerikli etkinliklerin yapılması (f=18), ders kitabının yetersiz olması (f=10) ve çevrim içi öğretimde kültürel etkileşimin olmaması (f=2), kategorilerde dikkat çeken başlıca kodlardır. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ben derslerimde Youtube vb. platformlardan dersin temasına uygun kültürel etkileşimi sağlayacak içerikleri öğrencilerimle paylaşıyorum. Önce kendi kültürümüze ait öğeleri onlarla paylaşıp onlardan kendi kültürlerine ait unsurları paylaşmalarını istiyorum. (6K)

Ders kitabında kültür ile ilgili hem ünite içerisinde hem de ünite sonlarında yeteri kadar kaynak var. Özellikle ünite sonlarındaki bölümde Türk kültüründe ve dünyadaki diğer kültürlerde var olan durumlar/kavramlar gayet başarılı şekilde işlenmiş. Bunun dışında çeşitli etkinlik ve ödevlerle öğrencilerin kendi kültürlerini de anlatma fırsatı verilmiş. (7K)

Süreç odaklı ölçme yapıyorum. Bu çerçevede ödevler veriyorum ya da quizler uyguluyorum. Bunlarda da Türk kültüründen Türk sporları, kız isteme, Türk sanatçıları(Zeki Müren, Kemal Sunal, Tarkan, Musa Eroğlu), müzik/müzik aletleri gibi unsurlarla öğrencilerimi tanıştırdım. (13K)

Hiçbir yabancılara Türkçe öğretim kitabı öğrenci hedefli kültürel içeriğe sahip değildir. Bu öngörülebilecek bir durum değildir. Kitaplar ağırlıklı olarak yazıldığı kurumun bulunduğu şehir baz alınarak oluşturulduğundan farklı şehirlerde öğretiminde bazı zorluklar oluşmaktadır. Görmediği bir yeri öğrenmek, içinde bulunduğu yerleri sürekli görmek ama kitapta rastlamamak öğrencinin yaşadığı eksi durumlardır. (16K)

Ders kitabındaki kültürel unsurları olabildiğince örnek müzik, video, görsellerle somut hâle getirmeye çalışıyorum. Çeşitli belgeselleri izlemelerini tavsiye ediyorum. Kısa kolajlar hazırlıyorum. Bu konuda kitabı yeterli görüyorum. Konu başlıkları aşamalı olarak kültürü benimsetiyor. Kitapta daha çok kültürel örneklerin olmasını isterdim. (35K)

Çevrim içi ders işleme sürecinde ders kitaplarının yetersizlikleri ve bu yetersizliklere ilişkin çözümler

Tablo 8. Ders kitaplarının çevrim içi süreçte yetersizlikleri teması

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	f
z-kitapların işlevsel olması	Kitapların uygun olması	Olumlu görüşler	4
Ders kitaplarının genel olarak yeterli olması			7
Hem çevrim içi hem de yüz yüze eğitimde kitapların tek başına yeterli olmaması			2
Kitapların genel olarak çevrim içi öğretime uygun olmaması	Kitaplardan kaynaklanan sorunlar	İçerik sorunları ve teknik sorunlar	16
Çevrim içi oyunların olmaması			4
Dört temel dil becerisinin tamamı için çevrim içine uygun etkileşimli sistemin olmaması			1
z-kitap sayfasının tam olarak görünmemesi			1
Videolardan yararlanılması			2
Görsellerden yararlanılması			1
Youtube'dan yararlanılması	Teknoloji temelli farklı etkinliklerin yapılması	Alternatif planlamalar yapılması	1
Edpuzzle'den yararlanılması			1
Google Docs'tan yararlanılması			1
Moodle'dan yararlanılması			1
Sosyal medya kanallarının kullanılması			1
Dijital materyal geliştirme eğitimlerinin takip edilmesi	Öğreticilerin desteklenmesi	Teknopedagojik öğretici yeterliği	1

Tablo 8, ders kitaplarının çevrim içi süreçte yetersizlikleri temasına ilişkin on beş kod ile dörder alt kategori ve kategoriyi içermektedir. Hem ders kitaplarının (f=7) hem de z-kitapların işlevsel olması (f=4), kitapların genel olarak çevrim içi öğretime uygun olmaması (f=16) ve ders kitaplarına entegre edilmiş çevrim içi oyunların olmaması (f=4) öne çıkan

kodlardır. Ayrıca ders kitaplarının eksik kaldığı yönleri tamamlamak için alternatif planlamaların yapıldığı ve teknopedagojik öğretici yeterliğinin artırıldığı dikkat çekmektedir. Aşağıda katılımcılara ait bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ders kitabı, özellikle konuşma ve yazma etkinlikleri açısından yetersiz. Bu eksiklikleri gidermek için öğrencilerle çevrim içi yazma etkinlikleri planlıyorum. Ayrıca öğrencilerin birbiriyle konuşmaları için ders kitabında olmayan etkinlikler gerçekleştiriyorum. Yüz yüze eğitime kıyasla videolardan ve görsellerden daha fazla yararlanıyorum. (3K)

Evet, yetersiz çünkü online sisteme uygun değil. Daha çok görsel, online oyun, açıklamaları videolar vs. eklenmeli. (5K)

Kitabımızın yetersiz kaldığı durumlar oluyor. Benim elimde olsa z-kitap veya e-kitap desteği olan setlere geçerdim. Çünkü bu şekliyle öğrenciye yalnızca pdf dosyası verip dersi bunun üzerinden gerçekleştiriyoruz. Bunun yerine multimedya desteği olan içerikler derslerde kullanılmalıdır. Ben derslerde kitapların yetersiz kaldığı durumlarda kendi hazırladığım içerikleri kullanıyorum. Youtube'dan sıklıkla yararlanıyorum. (6K)

Okuma ve dinleme etkinliklerinin ekran boyutuna göre ayarlandığı, kelime öğretimi için oyunların olduğu bir materyal. Yazma ve konuşma becerileri üretim aşamasıdır ve üretim aşamasında rehber gerekir bu nedenle çevrim içi hazırlanacak olan materyalde özellikle temel seviyede örnekler sunulduktan sonra öğrencilerden üretim isteyen bir materyal olabilir. (11K)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada İ/YDOTÖ ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilirliğine yönelik öğretici görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular literatür doğrultusunda aşağıda tartışılmıştır:

Özgül, Ceran ve Yıldız (2020: 406), uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersini öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri araştırmada bazı öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi için sesli kitaplara vurgu yaptığını tespit etmiştir. Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal (2020: 2952),

uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada lisans derecesindeki öğretmenler, uzaktan eğitimde interaktif (etkileşimli) ortamda öğrencilere dinleme metinlerinin aktarılabilceğini ayrıca uzaktan eğitimin dinleme temelli olduğu için dinleme becerisinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Her iki araştırmada belirtilenler, bu araştırmada ulaşılan z-kitapta etkileşimli ve video biçiminde metinlerin olması, z-kitapta aynı anda ses ve görüntüye ulaşılması, karekodlu dinleme/izleme etkinliklerinin olması görüşlerini desteklemektedir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020: 230), Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini değerlendirdikleri araştırmada katılımcıların uzaktan eğitimi dinleme/izleme becerisi açısından faydalı bulduklarını tespit etmiştir. Ayrıca Güngör, Çangal ve Demir (2020: 1182), Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretime ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada bir öğretici uzaktan eğitimin dinleme ve konuşma becerisine faydalı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıların tespitleri, bu araştırmada ders kitaplarının dinleme/izleme becerisi açısından durumuna ilişkin ortaya konulan olumsuz kod ve kategorilerle çelişmektedir. Süğümlü (2021: 181), Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinde ortaokul Türkçe eğitiminin durumunu öğretmenlerin görüşlerine ve araştırmacı gözlemlerine göre incelediği araştırmasında dinleme/izleme becerisi öğretiminde zorluklar yaşandığını saptamıştır. Süğümlü’nün (2021) tespiti bu araştırmada dinleme/izleme metin ve etkinliklerine yönelik olumsuz görüşlerle paraleldir.

Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal (2020: 2952-2953), lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitimde konuşma eğitiminin yetersiz kaldığını, konuşma becerisinde anlık geri bildirim verilmemesinden dolayı kazanımların gerçekleşemeyeceğini, konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmayacağını belirttiklerini tespit etmiştir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020), Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde konuşma becerisi eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının büyük oranda olumsuz görüş beyan etmişlerdir. Süğümlü (2021: 181), uzaktan eğitim sürecinde ortaokul Türkçe derslerindeki konuşma becerisinde öğretim zorluklarının yaşandığını belirlemiştir. Özgül, Ceran ve Yıldız (2020: 405), uzaktan eğitimde konuşma becerisi öğretimiyle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin canlı derslerde farklı etkinlik alt yapısının olması gerektiğini ifade ettiklerini, konuşma ve diğer becerilere ilişkin sistem içerisinde anlık tercih edilebilecek etkinliklere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal (2020), Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020), Süğümlü (2021) ile Özgül, Ceran ve Yıldız'ın (2020) tespitleri, bu araştırmada ulaşılan ders kitaplarının sözlü etkileşim yönünden yetersiz olması, çevrim içinde konuşmaya ilişkin grup çalışmalarının yapılamaması, canlı bir kişi olmaksızın karşılıklı konuşma yapılamaması, jest ve mimikler, canlandırma gibi özelliklerin kullanılmaması, ders dışı konuşma etkinliklerinin olmaması ve kitapların konu bakımından zengin olmaması görüşleriyle paraleldir.

Duran ve Topbaşoğlu (2015), dijital etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koyduğu araştırmada öğrencilerin basılı kitaptan ziyade tablet bilgisayarlaraya daha olumlu bir tutum sergilediğini tespit etmiştir. şanal (2016) da z-kitabın öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu yönde etki ettiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Tiryaki ve Karakuş (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisini incelediği araştırmada dijital uygulama aracılığıyla okumanın okuduğunu anlama üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıların tespitleri, mevcut araştırmada ders kitaplarındaki okuma metin ve etkinliklerinin çevrim içi öğretime genel olarak uygun olmaması bulgusunu desteklemektedir. Belirtilen durum, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin dijitalleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020), Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini değerlendirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının yarısının sanal ortamda derslerin düz anlatım yöntemiyle yapıldığını, bu nedenle uzaktan eğitimin okuma becerisine katkısının düşük olduğunu belirlemiştir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar'ın (2020) tespitleriyle bu araştırmanın okuma metin ve etkinliklerine yönelik bulguları birlikte düşünüldüğünde, çevrim içi öğretime uygun olmayan ders kitaplarının teknopedagojik yeterlik bakımından zayıf olan öğreticileri düz anlatım yöntemine başvurmaya mecbur bıraktığı yorumunu haklı çıkarmaktadır.

Kitchakarn (2012), özet yazma becerisine blog kullanımının etkisini tespit ettiği araştırmada, öğrencilerin web günlükleri üzerinde birlikte çalıştıktan sonra İngilizce özet yazma başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hosseinpour, Biria ve Rezvani (2019), Edmodo mobil uygulamasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerilerine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Kitchakarn (2012) ile Hosseinpour, Biria ve Rezvani'nin (2019) tespitleri teknoloji kullanımının yazmaya yönelik farklı becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Başar ve Çangal'ın (2021a: 23), Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini ele aldıkları araştırmada eğitmen görüşlerine göre teknoloji kullanmanın en az fayda sağladığı becerinin yazma olduğu saptanmıştır. Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal (2020: 2953-2954) öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesinin zor olduğunu, yazma etkinliklerinin dönüt ve kontrol hususlarında yetersiz kaldığını belirttiklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020), öğretmen adaylarının görüşlerine göre yazma becerisinin uzaktan eğitimde geliştirilemediğini tespit etmiştir. Aydın ve Erol (2021: 64), salgın dönemindeki uzaktan eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde en az gelişen becerinin yazma becerisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların tespitleri, bu araştırmada ulaşılan ders kitaplarının yazma etkinlikleri bakımından çevrim içi öğretime uygun olmaması, geri bildirim verilememesi ve çevrim içi yazmaya uygun etkileşimli program olmaması görüşlerini desteklemektedir.

Güngör, Çangal ve Demir (2020), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, zorunlu durumlar dışında uzaktan Türkçe öğrenmek istemediklerini belirlemiştir. Bunun nedenleri arasında, sistem sorunları, internet bağlantısı sorunu, etkileşim sınırlılığı, dil becerilerini geliştirmede yetersizlik, derse katılamama, derslerin sıkıcı olması gibi nedenler gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada ödev kontrolünün zor olması ve dersin zor anlaşılması, uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak ortaya konulmuştur. Öte yandan olumlu olarak öğreticilere materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sağladığı belirtilmiştir. Güngör, Çangal ve Demir'in (2020) tespitleri, bu araştırmada ulaşılan sesin karşıya gitmemesi, internet hızının düşük olması, çevrim içi öğretimde her öğrencinin etkin olmaması, öğrencilerin kullandıkları cihazların uygun olmaması, etkinliklerin bilgisayar ekranına sığmaması, uzaktan eğitimde dikte çalışmalarının kontrol edilememesi, uzaktan eğitimde etkinlik cevaplarının kontrol edilememesi, z-kitaptaki dinleme kayıtlarının başka bir programda açılmaması, ders kitaplarının sözlü etkileşim yönünden yetersiz olması, çevrim içinde konuşmaya ilişkin grup çalışmalarının yapılamaması, öğrencilerin çevrim içinde isteksiz/çekingen olması, yazma etkinliklerinde geri bildirim verilememesi ve çevrim içi yazmaya uygun etkileşimli program olmaması bulgularını desteklemektedir.

Başar ve Çangal (2021b), Yunus Emre Enstitüsü öğrencilerinin uzaktan Türkçe öğrenme portaline ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada portalin teknik altyapısının yetersiz olması, herhangi bir öğretici desteğinin olmaması, etkileşimli konuşma özelliğinin bulunmaması, ayrıca video sayısının kullanıcılar tarafından yetersiz bulunması

sonuçlarına ulaşılmıştır. Başar ve Çangal'ın (2021b) sonuçları, mevcut araştırmada ulaşılan ders kitaplarının sözlü etkileşim yönünden yetersiz olması, kitapların çevrim içinde konuşmaya ilişkin grup çalışmalarına imkân vermemesi ve canlı bir kişi olmaksızın karşılıklı konuşma yapılamaması verileriyle örtüşmektedir.

Ustabulut (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyduğu araştırmada uzaktan eğitimin güçlü yönlerinin çekingen öğrenciler için iyi bir iletişim kanalı olması ve çevrimiçi dijital sözlükler ve kitaplar gibi dijital ders materyallerinin kullanılmasına imkân vermesi olarak belirlemiştir. Öte yandan teknik sorunların uzaktan eğitimin zayıf yönü olduğu belirtilmiştir. Ustabulut'un (2021) "çekingen öğrenciler için iyi bir iletişim kanalı olması" tespiti, bu araştırmada ulaşılan öğrencilerin yazdıklarının fotoğrafını göndermemesi ve çevrim içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerin isteksiz/çekingen olması bulgularıyla çelişmektedir. Ancak Ustabulut'un (2021) araştırmasında ortaya konulan uzaktan eğitimde "çevrimiçi dijital sözlükler ve kitaplar gibi dijital ders materyallerinin kullanılması" bu araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda teknoloji temelli farklı etkinliklerin yapılması kategorisini desteklemektedir.

Melanlıoğlu (2013), ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını araştırmıştır. Araştırmada basılı sözlüklerin yanı sıra elektronik sözlükleri kullanan ve işlevsel bulan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Kardaş (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin tablet, masaüstü bilgisayar veya akıllı

telefonlardan sözlük uygulamalarına baktıkları saptanmıştır. Melanlıoğlu (2013) ile Kardeş'in (2016) tespitleri, mevcut araştırmada ulaşılan ders kitaplarının söz varlığı öğretiminin çevrim içi öğretime uygun olmaması, söz konusu etkinliklerin çeşitli programlarla zenginleştirilmemesi ve öğretmenler tarafından farklı etkinliklere gereksinim duyulması görüşlerini desteklemektedir. Araştırmacıların bulguları ile bu araştırmanın verileri çevrim içi öğretim sürecinde ders kitabıyla entegre edilmiş dijital sözlüklere ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Özgül, Ceran ve Yıldız (2020: 409) Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme için ödev verdiklerini, hazır testleri kullandıklarını ve dersleri soru-cevaplarla işlediklerini tespit etmiştir. Özgül, Ceran ve Yıldız'ın (2020) tespitleri, bu araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda teknoloji temelli alternatif planlamalar yapması kategorilerini desteklemektedir.

Literatürdeki tespitlerle bu araştırmanın bulguları birlikte düşünüldüğünde öneri niteliğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Z-kitap özelliği olmayan ders kitapları etkileşimli hâle getirilerek dijitalleştirilmelidir.
2. Ders kitapları öğrenci katılımını ve motivasyonlarını desteklemek amacıyla WEB 2.0 araçlarıyla ve etkileşimli etkinliklerle desteklenmelidir. Ayrıca uygun olan etkinlikler oyunlaştırılmalıdır.
3. İYDOTÖ ders kitaplarının dinleme/izleme becerisi öğretimi açısından uzaktan eğitimde işlevsel olması için;

- Z-kitaplardaki dinleme/izleme metnlerinin ses kayıtları farklı dijital programlarda açılacak biçimde olmalıdır.
- Z-kitaplardaki seslendirme dosyası ile dinleme/izleme metni etkinlikleri farklı sayfalarda olmamalıdır.
- Ders kitaplarında uzun dinleme/izleme metnlerine yer verilmemelidir.
- Dinleme/izleme metni etkinlikleri çevrim içi süreçte öğrencileri etkin kılacak biçimde zenginleştirilmelidir.
- Metinlerin ses kaydı düzeylere göre hızlandırılmalıdır.
- Dikte çalışmalarının çevrim içi süreçte kontrol edilmesine imkân veren bir sistem ders kitaplarına entegre edilmelidir.
- Sınıf dışı dinleme/izlemeleri desteklemek amacıyla ders kitaplarıyla uyumlu ve kitaplara entegre edilmiş biçimde düzeylere uygun sesli kitaplar hazırlanmalıdır.

4. İYDOTÖ ders kitaplarının konuşma becerisi öğretimi açısından uzaktan eğitimde işlevsel olması için;

- Ders kitapları çevrim içi öğretime uygun sözlü etkileşim etkinlikleri bakımından zenginleştirilmelidir.
- Ders kitaplarına çevrim içi öğretim sürecinde grup çalışmalarını kolaylaştıracak etkinlikler eklenmelidir.
- Çevrim içi süreçte öğrenci çekingenliğini giderecek ilgi çekici konuşma görevleriyle ders kitapları desteklenmelidir. Ayrıca sistem içerisinde anlık tercih edilebilecek farklı konuşma etkinliklerine yer verilmelidir.
- İlk harf öğretimini kolaylaştırmak amacıyla öğretici seslendirmelerini içeren videolar ders kitabına eklenmelidir.

5. İYDOTÖ ders kitaplarının okuma becerisi öğretimi açısından uzaktan eğitimde işlevsel olması için;

- Okuma metnlerinin çevrim içi öğretime uygun olacak biçimde uzunluğu ayarlanmalıdır.
- Ders kitaplarındaki metin ve etkinlikler bilgisayar ekranına sığacak biçimde tek sayfada yer almalıdır.

- Okuma metni ve etkinliklerine ilişkin çevrim içinde not almayı sağlayacak sistemler ders kitabına entegre edilmelidir.
- Metinlerin sesletim hızı düzeylere göre ayarlanmalıdır.
- Metindeki sözcüklerin anlamlarını bulmayı kolaylaştırabilecek dijital/etkileşimli sözlükler ders kitabına entegre edilmelidir.
- Sınıf dışında okuma becerisini ve söz varlığını geliştirmek amacıyla ders kitaplarıyla uyumlu dijital etkileşimli metinlere yer verilmelidir.

6. İYDOTÖ ders kitaplarının yazma becerisi öğretimi açısından uzaktan eğitimde işlevsel olması için;

- Ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinlikleri çevrim içi öğretime uygun hâle getirilmelidir.
- Yazma etkinlikler görsellerle desteklenmelidir.
- Anlık geri bildirim verme, sanal sınıfta ders sırasında veya sonrasında öğrencilerin çevrim içi yazılı ürünlerini yine çevrim içi değerlendirmeye imkân verecek programların ders kitabıyla entegre edilmesi zorunluluğunu göstermektedir. Sınıfla etkileşim kurmanın yanı sıra öğrencileri değerlendirip geri bildirim vermeye yarayan “Nearpod”, bu ihtiyacı giderebilecek uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. (<https://nearpod.com/>)

7. İYDOTÖ ders kitaplarının söz varlığı öğretimi açısından uzaktan eğitimde işlevsel olması için;

- Söz varlığı etkinlikleri görsellerle zenginleştirilmelidir.
- Düzeylere uygun hazırlanan sözcük listelerine yer verilmelidir.
- Ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinin söz varlığı öğrenme stratejileriyle desteklenmelidir.
- Ders kitapları elektronik sözlüklerle desteklenmelidir.

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] Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, 1(11), 92-97.
- [2] Arat, T. ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- [3] Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- [4] Aydın, E. ve Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 60-71.
- [5] Başar, U. ve Çangal, O. (2021a). Analysis of the attitudes of the instructors towards the use of technology in teaching Turkish as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 18-32.
- [6] Başar, U. ve Çangal, Ö. (2021b). Yunus Emre Institute Students Views on the Distance Turkish Learning Portal. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 210-235.

- [7] Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- [8] Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2020). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kıroğlu (Ed.), *Ders kitabı İncelemesi* içinde (ss. 3-13). Ankara: Pegem Akademi.
- [9] Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi. (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- [10] Duran, E. ve Topbaşoğlu N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- [11] Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- [12] Hosseinpour, N., Biriya, R. ve Rezvani, E. (2019). Promoting academic writing proficiency of Iranian EFL learners through blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 99-116.
- [13] İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- [14] Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2020.19, 220-241.

- [15] Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim*, 210, 507-519.
- [16] Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- [17] Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [18] Kitchakarn, O. (2012). Using blogs to improve students' summary writing abilities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 209-219.
- [19] Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 266-284.
- [20] Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- [21] Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- [22] Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 395-412.

- [23] Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2943-2959.
- [24] Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- [25] Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- [26] Traxler, J. (2018). Distance learning-predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(35), 1-13.
- [27] Ustabulut, M. Y. ve Keskin, S. (2020). ‘Tele-education’ in the COVID-19 process in Turkey: A mental diaspora research specific to Turkish teaching students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2163-2182.
- [28] Ustabulut, M. Y. (2021). SWOT analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-152.

Extended Abstract

Textbooks are the most important tool of teaching Turkish as a second/foreign language (TTS/FL). However, the preparation of textbooks for face-to-face education can create a disadvantage in the process of distance education. The necessity of integrating textbooks with technology has been better understood during the COVID-19 process. In addition, although some institutions have enriched books (z books) for TTS/FL, it is not known how functional these books are. It is necessary to reveal the usability of TTS/FL textbooks in printed, portable document format (pdf) and z-book format in terms of both determining the situation and producing more qualified products. The aim of the study is to examine the views of the instructors about the usability of TTS/FL textbooks in the distance education process. This study was conducted as a qualitative case study in order to reveal the opinions of Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) teachers on the usability of textbooks in the distance education period. The working group of the research consists of thirty-seven participants who actively teach in TÖMER of universities during the epidemic period. Semi-structured interview form was used to collect research data. The form consists of two parts. In the first part, there are questions about the researchers' TÖMER experience, education level, the book format they used and the name of the book. In the second part, there are seven questions in order to collect data for sub-problems. While preparing the questions in the second part, draft question texts were prepared by the researcher. Later, the draft questions were sent to three field experts who had scientific research on TTS/FL. After the feedback from the field experts, a pre-application was made and the questions were finalized. During the data collection phase, face-to-face interviews were not held with the participants due to COVID-19, instead, the answers were received digitally. One of the techniques used to analyze data in qualitative research is content analysis. For the validity and reliability studies of the study, some strategies other than field expert opinions and pre-application were used. Personal comments and biases were avoided in the interview questions. The interviewers were given ample time to answer the

questions. The data were analyzed as they were, and the codes were examined by a different researcher other than the researchers. Miles and Huberman (2015) formula was used to calculate the fit between coders. The compliance percentage was found to be 0.93.

1. Textbooks that do not have a Z book feature should be digitalized by making them interactive.

2. Textbooks should be supported by WEB 2.0 tools and interactive activities to support student participation and motivation. In addition, appropriate activities should be gamified.

3. In order for TTS/FL textbooks to be functional in distance education in terms of teaching listening / monitoring skills;

- Sound recordings of listening / monitoring texts in Z books should be opened in different digital programs.
- The audio file and listening/monitoring text activities in Z books should not be on different pages.
- Long listening/monitoring texts should not be included in the textbooks.
- Listening/monitoring text activities should be enriched in a way to make students active in the online process.
- The voice recording of the texts should be accelerated according to the levels.
- It should be prepared in a system that is integrated into the textbooks in a way that allows the dictation studies to be controlled in the online process.
- In order to support out-of-class listening/monitoring, audiobooks should be prepared compatible with the textbooks and integrated into the books.

4. In order for TTS/FL textbooks to be functional in distance education in terms of teaching speaking skills;

- Textbooks should be enriched in terms of oral interaction activities suitable for online teaching.
- Activities that will facilitate group work in speaking skills in the online teaching process should be added to the textbooks.
- Textbooks should be supported with interesting speaking tasks that will eliminate student inhibition in the online process. In addition, the system should include speech activities that can be preferred instantly.
- Videos containing instructional voices should be added to the textbook in order to facilitate first letter teaching.

5. In order for TTS/FL textbooks to be functional in distance education in terms of teaching reading skills;

- Reading texts should be adjusted in length to be suitable for online teaching.
- Text and activities in textbooks should be placed on a single page to fit the computer screen. Systems to take notes online regarding reading texts and activities should be integrated into the textbook.
- The phonetic speed of the texts should be adjusted according to the levels.
- Digital/interactive dictionaries that can make it easier to find the meanings of words in the text should be integrated into the textbook.
- Digital interactive texts compatible with textbooks should be included in order to improve reading skills and vocabulary outside the classroom.

6. In order for TTS/FL textbooks to be functional in distance education in terms of teaching writing skills;

- Writing activities in textbooks should be made suitable for online teaching.

- Writing activities should be supported by visuals.
- Providing instant feedback shows the necessity of integrating the programs that will allow students to evaluate their written products online during or after the course in the virtual classroom with the textbook. "Nearpod", which is used to evaluate students and give feedback as well as interacting with the classroom, can be shown as an example of applications that can meet this need. (<https://nearpod.com/>)

7. In order for TTS/FL textbooks to be functional in distance education in terms of vocabulary teaching;

- Vocabulary activities should be enriched with visuals.
- Word lists prepared in accordance with the levels should be included.
- The vocabulary activities in the textbooks should be supported by vocabulary learning strategies.
- Textbooks should be supported by electronic dictionaries.

2018 Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi

Tuncay AYVERDİ¹

Enes GÜLEÇ²

Öz

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (ADÖOBM) Avrupa Konseyi'nin 1971 yılında eğitim üzerine çalışmalarının devamı olarak geliştirilmiştir. Başvuru çerçevesi ele aldığı temel yaklaşım itibariyle kendini güncellemektedir. 1970'lerin ortalarında önerilen iletişimsel yaklaşımla başlayan süreç, dil öğretim yaklaşımlarına da bağlı olarak ADOÖBM (2013 ve 2018) metinlerinde eylem odaklı yaklaşım ile devam etmektedir. 2018 yılında Avrupa Konseyi tarafından güncellenen ADÖOBM öğretme, öğrenme ve değerlendirme faaliyetleriyle dil yeterliklerinin kapsamlı ve bütüncü bir tanımlayıcı çerçeve olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ilgili alanyazın araştırıldığında 2018 yılında yayımlanan ADÖOBM'nin program geliştirme ölçütleri açısından değerlendirilmediği tespit edilmiştir.

¹ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, tuncay.ayverdi@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0003-0843-6434

² Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, enes.gulec1@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6288-3353

Geliş tarihi: 04.03.2021- Kabul Tarihi: 20.08.2021

Kaynak Gösterme: Ayverdi, T. ve Güleç, E. (2021). 2018 Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 161-194.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2002

Bir eğitim programının temelini hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğeleri oluşturmaktadır. Bu öğelerin her biri kendi arasında dinamik bir etkileşim oluşturup programın tümünü etkilemektedir. Buradan hareketle çalışmada, ADÖOBM'nin program geliştirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden “nitel durum çalışması” kullanılmıştır. Araştırma desenine bağlı olarak “doküman incelemesi yöntemi” kullanılmış ve içerik analizi kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Sonuç olarak, 2018 yılında güncellenmiş ADÖOBM, 2013 yılında kabul edilen eylem odaklı yaklaşımı devam ettirmektedir. İçerik olarak “A1 öncesi”, “Genç Öğrenenler” ve “İşaret Dili” olarak yeni tanımlayıcıların getirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yetkin olmalarını hedefleyici kazanımlara ek olarak ADÖOBM, dil öğrencilerinin veya kullanıcılarının dört temel dil alanında (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yetkin olmalarını hedefleyici kazanımlara ek olarak 2018 yılı itibariyle yenilikçi bakışlar sunmaktadır. Bunlar arasında yer alan alımlama, üretim, etkileşim ve arabuluculuk başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni, Hedef, İçerik, Öğretme- Öğrenme Süreci, Ölçme- Değerlendirme.*

Evaluation of the 2018 European Common Application Framework for Languages in Accordance with the Curriculum Development Criteria

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages Teaching (CEFR) was developed in 1971 as a continuation of the Council of Europe's work on education. The application framework updates itself in terms of its basic approach. The process, which started with the communicative approach proposed in the mid-1970s, continues with an action-oriented approach in the texts of CEFR (2013 and 2018), depending on the language teaching approaches. It is seen that language competencies are a comprehensive and integrating descriptive framework with the activities of teaching, learning and assessment of CEFR, which was updated by the Council of Europe in 2018. In this context, when the relevant literature was researched, it was determined that the CEFR published in 2018 was not evaluated in terms of curriculum development criteria.

The basis of a training program consists of objectives, content, learning-teaching process, measurement and evaluation elements. Each of these elements creates a dynamic interaction among themselves and affects the entire program. From this point of view, in this study, it is aimed to evaluate CEFR according to program development criteria. For this purpose, "qualitative case study", one of the qualitative research designs,

was used. Depending on the research design, "document analysis method" was used and data were obtained by using content analysis.

As a result, the CEFR, updated in 2018, continues the action-oriented approach adopted in 2013. It is seen that new descriptors such as "Pre-A1", "Young Learners" and "Sign Language" have been introduced as content. In addition to the acquisitions aimed at being competent, CEFR offers innovative perspectives as of 2018 in addition to the acquisitions aiming at being competent in four basic language areas (listening, speaking, reading and writing) of language learners or users. It is seen that the titles of reception, production, interaction and mediation are among these.

Keywords: *The Common European Framework of Reference for Languages Teaching, Objective, Content, Teaching-Learning Process, Assessment-Evaluation.*

Giriş

Çok dilli ve çok kültürlü yapıda gelişen ve değişen günümüz dünyası küreselleşme olgusuyla yabancı dil öğrenimini gerekli hâle getirmektedir. Bu kapsamda Avrupa Konseyi ele aldığı dil politikaları ile bütüncü bir yapıda hem Avrupa'da hem de Avrupa kıtası dışında dil öğretimi hedeflerinin, içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğini açıklayan bir program ileri sürmüştür. Bu bağlamda, 1970'li yıllarda yapılan çalışmaların bir ürünü olan ve 2001 yılında birçok dilin öğrenimi ve öğretimi konusuna rehberlik eden Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (ADÖOBM) önemli

bir kaynak olduğu bilinmektedir. ADÖOBM, Avrupa ülkeleri ve Avrupa Konseyine üye olan ülkeler için dil öğretiminde ortak bir sistem sunmayı hedeflemektedir. Bu sistemi oluşturmanın temelinde ise dil öğretim sistemlerinin, müfredatlarının, yönergelerinin ve seviyelerinin ortak bir çerçevede toplanması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra ADÖOBM, hedef dilin ait olduğu kültürü de kapsayarak öğreten ve öğrenenlerin neleri bilmeleri gerektiğini; aynı zamanda dilin etkili öğretilmesi / kullanılması için gereken kazanımları ve seviyelendirmeleri de içerisinde barındırmaktadır.

Avrupa Konseyi, 1949 yılında 10 ülkenin katılımı ile kurulmuş, Türkiye de konseye aynı yıl içerisinde üye olmuştur. Merkezi Strazburg olan konseyin çalışma dilleri İngilizce ve Fransızcadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2020). Türkiye'nin gelişen ekonomik ve ticarî ağı diğer Avrupa ülkeleriyle daha çok yakınlaşmasını sağlayarak Avrupa ülkelerinin eğitim ve kültür politikalarını da etkilemiştir. Buna bağlı olarak yabancı dil öğretim programı da önem kazanmış ve dil kullanıcıları/öğrencilerinin çok dilli ve çok kültürlü sosyal bir bireye dönüşmeleri sağlanmıştır. Dolayısıyla konseyin temel amacı, üye ülkeler arasında dinî, kültürel ve ekonomik anlamda birçok farklılık olsa da tüm ülkelere faydalı olacak şekilde düzenlenmiş hukukî ve sosyal bir ortam sağlamaktır. Avrupa Konseyi, “Avrupa Kültür Sözleşmesi” ve “Avrupa Modern Diller Merkezi” başlığı altında eğitim, kültür ve dil öğretimi alanlarına dair üye ülkelerle iş birliğini amaçlamaktadır (Avrupa Konseyi, 2009).

“Avrupa Kültür Sözleşmesi” ve “Avrupa Modern Diller Merkezi” çalışmalarının temel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Eğitim kurumlarında, tüm bireyleri kapsayacak büyük organizasyonların gerçekleştirilmesi,
- Diğer Avrupa kuruluşları ve hükümet dışı kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- Avrupa kültürünün temelini oluşturan zengin ve çeşitli kültürel-dilsel miras gibi eğitim de bu çeşitliliği destekleyici nitelikli olmalı,
- Avrupa içinde hareketlilik, karşılıklı saygı, anlayış ve iş birliği sağlanarak ayrımcılık ve ön yargılar önlenmesi,
- Üye ülkeler, dil öğretimi ve öğrenimi konusunda ulusal politikalar geliştirirken diğer Avrupa ülkeleriyle yakın iş birliği içinde olunması ve Avrupa çapında bir bütünlük sağlanmalı (Uysal, 2009; Arslan, 2011, s.26).

Avrupa dili, dil öğrencilerinin hedef dilde iletişim kurmak için neleri bilmeleri gerektiğini aynı zamanda dili etkin olarak kullanmak için hangi yollara başvurulması gerektiğini detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin 1970-1980'lerdeki dil eğitimi çalışmalarının devamı olarak geliştirilen ADÖOBM'nin temel yaklaşımı ilk olarak iletişimsel yaklaşıma dayanmaktadır. 2005 yılında güncellenen ADÖOBM'de bu *iletişimsel yaklaşım* yerini *işlevsel-kavramsal yaklaşıma* bırakmıştır. 2013 ve 2018 yılında ADÖOBM incelendiğinde *işlevsel kavramsal yaklaşımın* yerini öğrenci aktifliğini ön plana çıkaran *eylem odaklı yaklaşıma* bıraktığı görülmektedir. Buradan hareketle ADÖOBM'de bahsedilen eylem odaklı yaklaşım, dil öğrencileri ve etkin kullanıcılarını sosyal bir aktör olarak görmektedir. Bu yaklaşımda dil öğrencileri ve kullanıcıları belirli koşullar

ve çevre etkisinde yalnızca dil yapılarını değil aynı zamanda etkileşimsel iletişim görevleri de üstlenen aktif bir bireydir (TELC, 2013, s.18). ADÖOBM, dil öğretim sistemlerinin arasındaki farkları ortadan kaldırarak ortak bir dil programıyla dilleri kapsayıcı bir çatıdır. Aynı zamanda programdaki temel yaklaşımların belirli aralıklarla güncellenmesi eğitim programlarının yenilenmesi ve güncellenmesi noktasında önem taşımaktadır. ADÖOBM, dil öğrencileri/kullanıcılarını sosyal bir varlık olarak görüp dili sadece öğrenim konusu olmaktan çıkararak iletişim için temel bir araç olma noktasında yenilikçi bir tutum sergilemektedir. Bu durum dil öğrencilerinin ihtiyaç analizine göre geliştirilen açıklayıcı/tanımlayıcılarda “yapabilir” (CEFR, 2018) eylemine dayanması dolayısıyla eylem odaklı yaklaşımın önceki yaklaşımları da kapsayıcı bir nitelikte olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

ADÖOBM, hedef, içerik ve yöntemleri ortak bir nesnel ölçütle eğitimcilere, eğitim yöneticilerine ve diğer ilgili birimlerin mevcut uygulamalarına uygulayabilecekleri eşgüdümlü ortak bir zemin oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak Çerçeve Metin, Avrupa ulusları arasında dil öğretimini ortak standarda bağlamasını kolaylaştırmaktır. Avrupa dillerinin ve Türkçenin yabancılara öğretilmesinde temel bir öğretim programı olarak görülen ADÖOBM çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

İlgili alanyazın incelemesi yapıldığında; Köse, (2005) tarihli doktora tezinde Avrupa Konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretimini başarıya ve tutuma etkisini; Bakla, (2006) yüksek lisans tezinde A2 seviyesindeki öğrenciler için Avrupa dilleri ortak

başvuru kaynağı odaklı Avrupa dil gelişim dosyasına bağlı olarak önerilmiş bir okuma müfredatını; Kırmızı, (2007) yüksek lisans tezinde B1 seviyesindeki öğrenciler için Avrupa dilleri ortak başvuru kaynağı odaklı Avrupa dil gelişim dosyasına bağlı olarak önerilmiş bir okuma müfredatını; Aygün, (2008) yüksek lisans çalışmasında Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve ADÖOBM'yi; Uysal, (2009) yüksek lisans tezinde ADÖOBM doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesini; Arslan, (2011) doktora tezinde Türk yükseköğretiminde ADÖOBM'nin program hazırlama süreci açısından uygulanabilirliğini; Kalkan, (2017) yüksek lisans tezinde ADÖOBM'de kapsamında Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarını; Çolakoğlu, (2019) doktora tezinde bir seviye belirleme sınavının standartlarının belirlenmesi ve Avrupa dilleri ortak çerçeve programına göre geçerliliğinin onaylanmasını üzerine çalışmıştır. Bu çalışmalara ek olarak 2018 yılında güncellenen ADÖOBM ile ilgili çalışmalar arasında; Tanrıku ve Şihanlıoğlu, (2019) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Konuşma Becerisinin İncelenmesi; Gün ve Çiftçi, (2020) Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde 2018 Yaratıcı Yazma Becerisinin incelenmesi; Çelik ve Başutku, (2020) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemesi başlıklı makaleler yer almaktadır.

Buradan hareketle 2018'de güncellenen ADÖOBM'nin program bileşenleri açısından (hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme) incelenmediği görülmüştür. Bir eğitim programının temelini hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme

öğeleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, ADÖOBM program bileşenlerine göre değerlendirilecektir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (ADÖOBM)*'nin program geliştirme ölçütlerine göre değerlendirilmesidir. *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni*, aşağıda verilen alt amaçlar doğrultusunda incelenecektir:

1. *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni*'nin temel hedefleri nelerdir?
2. *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni*'nde yer alan içerik unsurları nelerdir?
3. *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni*'nde öğrenim ve öğretim sürecine dair unsurlar nelerdir?
4. *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni*'nde ölçme ve değerlendirme unsurları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yapılmıştır. “Durum çalışması, değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci

ya da bir veya daha fazla olayı derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir.” (Creswell, 2017, s.14)

Araştırmanın yöntemi ve desenine bağlı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir yöntem olarak kullanılabilir. Duverger (1973)’in “doküman incelemesi” olarak yorumladığı bu yöntemi, Rummel (1968) ve birçok araştırmacı “doküman yöntemi” ya da “doküman incelemesi” olarak adlandırmaktadır. Ayrıca Best (1959, s.118); bu yöntemi hazır bulunan belgelerin sistemli bir olgu içerisinde incelenmesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda doküman incelemesi, bir yöntem olarak nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (2018) program geliştirme ölçütleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeye bağlı olarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu temel dayanakların yanı sıra ADÖOBM’de vurgulanan yaklaşımlar ve özellikler de veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Temel amaç, toplanan verilerden yola çıkılarak açıklanabilecek kavramlara ve ilişkili uzantılara ulaşabilmektir. Bu bağlamda araştırmanın genel kavramsal çerçevesi dikkate alınarak veriler ilgili ölçütler altında organize edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli

kelimelerin ya da kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılabilmektedir. İçerik analizi, amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.251).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni (2018), çalışmanın alt amaçları doğrultusunda iki araştırmacı (kodlayıcı) tarafından içerik analizi yöntemi ile bireysel olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu işlemi takiben araştırmacıların değerlendirmeleri arasındaki uyumu incelemek amacıyla her bir alt amaca ilişkin uyuşum yüzdeleri, Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman formülüne göre uyuşum yüzdeleri %100 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Kodlayıcılar arası güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Kaynak: Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Bulgular

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde yer alan hedef unsurları nelerdir?

Bir eğitim programının temelini hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğeleri oluşturmaktadır. Bu öğelerden hedef; planlı bir eğitim sisteminde etkinliklere ayrılan zamanın sınırlı olması sebebiyle kazandırılması gereken becerilerin en önemli olanların öğrenciye kazandırılmasıdır (Demirel, 2020, s.5). Ayrıca Ertürk (1972)'e göre planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılmasına kararlaştırılan öğedir.

Eğitimde program geliştirme sürecine bakıldığında hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki ilişkiler bütünü olduğu görülmektedir. Genellikle hedef boyutu ile bireylerin niçin eğitildiği sorusunun cevaplanmaya çalışıldığı görülür. Bu noktada eğitimi yönlendirici hatta öğretme ve öğrenme sürecine de kılavuzluk ettiği anlaşılmaktadır. Program geliştirme sürecinde hedef kavramı, yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan ve eğitim yoluyla kazandırılacak istenilen davranışlardır. ADÖOBM, dillerin öğretilmesini ve öğrenilmesini teşvik etmekle beraber dil öğrencilerine yeni ve destekleyici dünya görüşleri sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca dil kullanıcılarını/öğrencilerini sosyal bir varlık olarak nitelendirip öğrenen katılımını ve özerkliğini ön plana çıkarmaktadır. ADÖOBM; Avrupa Konseyine üye ülkelerin dillerini, dil öğretim programlarını, program

yönergelerini, dil öğrenim/öğretme sürecini ve ölçme değerlendirme kapsayıcı ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

ADÖOBM’de belirtilen hedefler şunlardır:

- Farklı ülkelerde dil eğitimi veren tüm kurumlar arasında koordinasyonu kolaylaştırmak ve teşvik etmek,
- Dil yeterliklerinin farklı ülkeler arasında karşılıklı tanınması için sağlam bir temel oluşturmak,
- Öğrencilere, öğretmenlere, ölçme-değerlendirme kurumlarına ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarına rehber olmak (CEFR, 2018, s. 25).

Buradan hareketle, ADÖOBM’yi rehber alan dil eğitim-öğretim kurumlarında, şeffaflık ve tutarlılığın sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ADÖOBM, güncel oluşu ve yenilenmesiyle dinamik; birden fazla amacı bünyesinde barındırması ve kullanıma hazırlaması ile çok amaçlı, farklı ülkelerde ve bölgelerde uyarlanabilir oluşuyla da esnek olduğunu göstermektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni’nde içerik unsurları nelerdir?

İçerik; belli bilgi kategorilerinin alt boyutlara indirgenbilmesidir. Boyutların birbirlerini kapsayıcı şekilde hazırlanması ve tema ile örtüşmesi önemli görülmektedir. ADÖOBM, dilin sosyal, eğitimsel ve profesyonel alanlarda fırsat ve başarı için bir araç olarak görülmesine dayanmaktadır. Bu temel özellik Avrupa Konseyi’nin tüm vatandaşlarının hakkı olarak kalite kapsayıcı eğitim hedefine katkıda bulunmaktadır.

Bununla birlikte bu programın sadece değerlendirme amacıyla şeffaf ve açık referans noktaları sağlamak için değil, aynı zamanda müfredat reformu ve pedagojisini bilgilendirmek için de kullanıldığı belirtilmektedir (CEFR, 2018, s. 26).

ADÖOBM, dil eğitimine yönelik yaklaşımlar açısından sabit bir yaklaşımı benimsemek yerine yapılandırmacı yaklaşım felsefesine bağlı olarak öğrencinin aktifliğini ön planda tutan birçok yaklaşımı içermektedir. Bununla ilgili olarak farklı bağlamlar için farklı yaklaşımların uygun olabileceğine işaret ederek dil öğretim metodolojilerini araştırmaktadır. Nitekim, ADÖOBM şemasının göreve dayalı yaklaşım, ekolojik yaklaşım ve genel olarak hepsi de dahil olmak üzere, eylem odaklı yaklaşım gibi ikinci dil öğrenimine yönelik yeni yaklaşımları kapsadığı belirtilmektedir (CEFR, 2018, s. 29). Bu yaklaşımlar temel alınırken öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ADÖOBM, bireyin “yapabilir” tanımlayıcılarından hareketle eyleme yönelik görevlerin kullanılmasını önermektedir. A1 öncesi, A1, A2, B1, B2, C1 seviyeleri arasında referans düzeylerinden hareketle eyleme dayalı görevlerin yönlendirilmesi yapılmaktadır. Aynı zamanda müfredat, öğretim ve değerlendirme arasındaki uyumla birlikte öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim ihtiyaçlarından geriye doğru planlama yapılmasını önermektedir. Aynı zamanda dil öğreniminin sosyal doğasının ve dil kullanımının, öğrenme sürecinde sosyal çevre ve birey arasındaki etkileşimin tanınması anlamına gelmektedir. Öğrencileri dil kullanıcıları olarak görmek, sınıfta hedef dilin yaygın olarak kullanılmasını gerektirir. Sadece dil öğrenmenin yeterli görülmediği öğrencinin dili aktif olarak

kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencileri çok dilli, çok kültürlü varlıklar olarak görmek, gerektiğinde tüm dil kaynaklarını kullanmalarına izin vermek, dil ve kültürler arasındaki benzerlik ve düzenliliklerin yanı sıra farklılıkları görmelerini sağlamak anlamına gelir (CEFR, 2018, s. 27). İlk hâli 2001 yılında yayımlanan ADÖOBM, 9 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

1. Siyasi ve Eğitimsel Bağlamında Ortak Avrupa Çerçevesi Bölümü
2. Kabul Edilen Yaklaşım Bölümü
3. Ortak Referans Seviyeleri Bölümü
4. Dil Kullanımı ve Dil Kullanıcısı / Öğrencisi Bölümü
5. Kullanıcı / Öğrencinin Yeterlikleri Bölümü
6. Dil Öğrenimi ve Öğretimi Bölümü
7. Görevler ve Dil Öğretimindeki Roller Bölümü
8. Dilsel Çeşitlendirme ve Müfredat Bölümü
9. Değerlendirme (CEFR, 2018, s. 27) şeklinde belirtilmektedir.

2018’de güncellenen ADÖOBM ’de önceki yayımlarına ek olarak “A1 öncesi”, “Genç Öğrenenler” ve “İşaret Dili” olarak yeni tanımlayıcıların getirildiği görülmektedir. Ayrıca ADÖOBM işaret dili kurslarında müfredat yapılandırmalarında giderek yaygınlaşmaktadır (CEFR, 2018, s. 51). Buradan hareketle, ADÖOBM yalnızca sesli iletişim için değil, işaret dilleri için de ortak müfredat ve seviyelendirmeyi amaçladığı görülmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde öğrenim ve öğretim sürecine dair unsurlar nelerdir?

Öğrenme-öğretme süreci, “Nasıl öğretelim?” sorusunun cevabını aramaktadır. Eğitim, öğrencilerin amaçlarına ulaşması için tecrübe etmeleri gereken öğrenme sürecini başlatacak koşulların düzenlenmesi ve yürürlüğe koyulmasıdır. Bu düzenleme, gerekli olan dış koşulları, araç ve gereçleri, her türlü etkinlikleri ve fiziki düzenlemeleri kapsar. Düzenlenen etkinliklerin temel kaynağı eğitim programının hedefleri olmalıdır. Öğrenme ve öğretme süreci, işlemler ve yaşantılar olarak tanımlanabilir (Çağal, 2016).

Hem ADÖOBM tanımlayıcı şeması hem de eyleme yönelik yaklaşım, etkileşim yoluyla anlamın inşa edilmesini öğrenme ve öğretme sürecinin merkezine yerleştirmiştir. Çünkü öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim veya öğrencilerin birbirleri arasında kurduğu iş birliğine yönelik etkileşim bu sürece nitelik kazandıracaktır. Dolayısıyla CEFR'de dilin iletişimsel stratejileri yeterliği ve faaliyetleri arasında bir tür bağlantı kurulduğu görülmektedir. Stratejik yeterlikleri için tanımlayıcıların geliştirilmesi ve bir modelin oluşturulduğu görülmektedir. Bu model; planlama, yürütme, izleme ve onarım boyutlarından oluşturulmuştur. Ele alınan bu boyutlar için ayrı strateji basamaklarının oluşturulduğu belirtilmektedir.

Tablo 1. ADÖOBM’de İletişimsel Dil Stratejileri

	Alımlama	Üretim	Etkileşim	Arabuluculuk
Planlama	Çerçeve	Planlama	-	-
Dışa Aktarma Süreci	Sonuç Çıkarma	Dengeleme	Dönüt Almak İş birliği Yapmak	Önceki Bilgiye Bağlama Dili Uyarlama Karmaşık metinleri basitleştirme Yoğun Metni Anlama Bir Metni Düzenleme
Değerlendirme ve Düzeltme	İzleme	İzleme /Kendini Düzeltilme	Açıklama İsteme İletişim Düzeltilmesi	

Kaynak: CEFR, 2018, s. 33.

Anlaşılacağı üzere ADÖOBM’nin ana hedeflerinden hareketle öğrenme ve öğretme sürecinin önemi üzerinde durulması gerektiği ifade edilmektedir. Programın ele aldığı iletişimsel dil stratejileriyle öğrenme ve öğretme sürecinde birbiriyle ardışık, sıralı ve yakın ilişkili doğrusal bir yol izlendiği görülmektedir. Çünkü belirli bir plan dâhilinde oluşturulan hedeflerin öğretme-öğrenme süreciyle ilişkilendirilip stratejilerle desteklenerek sürecin sonunda öğrencide nasıl bir etki uyandırdığının tespit edilmesi

amaçlanmaktadır. Ortaya çıkan sonuca göre gerekli açıklamaların ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

ADÖOBM, dil öğrencilerinin veya kullanıcılarının dört temel dil alanında (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yetkin olmalarını hedefleyici kazanımlara ek olarak 2018 yılı itibariyle yenilikçi bakışlar sunmaktadır. Bunlar arasında yer alan alımlama, üretim, etkileşim ve arabuluculuk başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde ölçme ve değerlendirme aşamaları nelerdir?

ADÖOBM; öğretme, öğrenme ve değerlendirme faaliyetleriyle dil yeterlikleri ve kazanımlarını bütünlüycü bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda başvuru metninin ana unsurlarından biri, eğitim hedef ve sonuçlarının tüm düzeylerde geçerli ve güvenilir biçimde ortaya çıkmasını sağlamaktır.

Ölçme ve değerlendirme ise bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahip ise sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçmede ölçme konusu olan her şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma göre değişebilir. Yani kısacası ölçme farktan doğmuştur (Tekin, 2004 akt. Göçer, 2017).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninin temel ilkelerinden biri eğitim hedef ve sonuçlarının her düzeyde açık ve kesin bir şekilde ortaya çıkarılmasıdır. Öğrenci yeterlik yönleri “yapabilir” ilkesinden hareketle,

öğrenim için açık ve paylaşılan bir yol haritası sunmakla beraber ilerlemeyi ölçmek için testlerin yapılmasında ve testlerdeki puanlandırma işlemine ayrıntılı bir kılavuz görevi üstlenmektedir. Ayrıca değerlendirme kavramı, dil kullanıcısının/öğrencisinin mevcut yeterlik tanımlarından hareketle yeterliğini değerlendirme, mevcut başarısını ölçme anlamında kullanıldığı belirtilmektedir (TELC, 2013, s.173).

Tanımlayıcıların ana işlevi; müfredat, öğretim ve değerlendirmenin hizalanmasına yardımcı olmaktır. Eğitimciler, ADÖOBM tanımlayıcılarını belirli bir bağlamla ilgilerine göre seçebilir ve gerektiğinde sürece uyarlayabilirler. Tanımlayıcıların ayrıntılı ve esnek bir kaynak sağladığı şu şekilde verilmiştir:

- Öğrenmeyle ilgili gerçek dünya dilinin kullanımını amaçlar, böylece eyleme yönelik öğrenmeye bir çerçeve kazandırır,
- Öğrencilere, velilere, sponsorlara şeffaf bakış açısı sağlar,
- Sürekli ihtiyaç analizi sürecinde yetişkin öğrencilerle öncelikleri müzakere etmek için bir “menü” sunar,
- Öğretmenlere sınıf içinde ve genellikle çeşitli tanımlayıcılarda anlatılan faaliyetleri içeren görevler önerir,
- Harici bir çerçeve ile ilgili kriterlerle ölçüt referanslı değerlendirmenin başlatılmasını önerir (CEFR, 2018, s. 42).

Hangi yaklaşım alınırsa alınsın, sonuçta ortaya çıkan tanımlayıcılar listesinde birbirini tekrar eden kazanımların ortadan kaldırılması ve ortalama bir yapıya indirilmesi gerekir. Genellikle bu noktada

tanımlayıcılar birbirleriyle uyarlanır, kısaltılır, basitleştirilir, mevcut iletişim amaçları ile birleştirilir ve diğer eğitim amaçları ile desteklenir. Tanımlayıcı listenin çok kısa olması durumunda öğretmen değerlendirmesi veya öğrencinin öz değerlendirmesinin daha etkili olduğu belirtilmektedir (CEFR, 2018, s. 42-43). Ayrıca ADÖOBM’de tanımlanmış iletişimsel ölçütlere dayalı olarak hem öğretmen değerlendirmesi hem de “yapabilir” tanımlayıcılarından hareketle öğrencinin kendi kendine değerlendirme yapması öğrenen motivasyonunu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Tablo 2. Tanımlayıcıların Farklı Amaçları

	Kullanıcı/Öğrenci neyi daha iyi kullanabilir/yapabilir?	Kullanıcı/Öğrencilerin performansları nasıl daha iyi desteklenir?	- ile alakalı düzeyleri
Karmaşık	Yapılandırıcı	Teşhis odaklı	Program tasarımcı
Açıklayıcılar	Odaklı Program Açıklayıcıları	öğrenme odaklı öğrenme açıklayıcıları	öğretmenler
Basit	Kullanıcı odaklı öğrenme amaçları ve “yapabilir” öğrenme sonuçları	Öz değerlendirme odaklı öğrenme açıklayıcıları	Kullanıcı/öğrencilerin ebeveynleri ya da işverenleri vb.

Kaynak: CEFR, 2018, s.43

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere açıklayıcı tanımlayıcıların değerlendirme yönünün olduğu görülmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni’nde ele alınan başarı ölçümüne bakıldığında; yapılacak olan test ve sınavların içeriklerinin

hedef odaklı öğrenci kazanımları doğrultusunda oluşturulması gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca öğrenci öz değerlendirme üzerinde durularak öğrencilerin kendilerini değerlendirmesinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirme sürecinin devamlı olduğunu ve hem öğrencinin hem de öğretmenlerin sınavlar aracılığıyla karşılaştırma yapabilmelerini kolaylaştıracağı anlaşılmaktadır. Bu noktada CEFR (2018); ölçme ve değerlendirme noktasında zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. İlgili ölçme ve değerlendirme araçları ise şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 3. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Öz Değerlendirme	CEFR, 2018, s.167-170
Konuşma Sınavı	CEFR, 2018, s.172
Yazma Sınavı	CEFR, 2018, s.173
Portfolyo	CEFR, 2018, s.49
Standart Bir Dil Sınavı	CEFR, 2018, s.26
Uzaktan Öğretim Değerlendirmesi	CEFR, 2018, s.181
Proje Çalışması	CEFR, 2018, s.181
Akran Değerlendirmesi	CEFR, 2018, s.49
Dört Dil Becerisine Yönelik Etkinlikler	CEFR, 2018, s.31
Yazılı ve Sözlü Sınavlar	CEFR, 2018, s.31

Öz değerlendirme; belirlenen yeterlik tanımlarından hareketle öğrencinin kendi “yapabilir” yeterlikleri üzerine dört temel beceride A1-C2 referans düzeylerinde kendi değerlendirmesi yapabilmesini sağlamaktadır. Tüm beceriler dilin alımlama, etkileşim ve üretim alanları üzerinde yapılandırılmıştır. Buradan hareketle öğrencinin öze değerlendirme

tablosu üzerinde verilen ölçütlere uygun olarak kendi öğrenmelerini değerlendirmesini yapabilecek konumda olması, dil öğrencisinin/kullanıcısının ölçme ve değerlendirme sürecinde de aktif katılım sağlaması gerektiğini göstermektedir.

Akran değerlendirme/akran inceleme; ADÖOBM’de “genç öğrenciler” bölümü içerisinde yer alan bir kavramdır. Bununla öğrencilerin hayat boyu öğrenme bilinciyle tanımlanan yeterlikleri kendi seviyelerindeki öğrencilerle değerlendirmelerini sağlamak anlaşılmaktadır. Bilişsel, sosyal ve deneyimsel kapasitelerinin gelişeceği ifade edilebilir. Ayrıca kendi aralarında işbirlikçi etkileşime dayalı olduğundan sosyal hayatı dengede korumada önemli bir işleve sahip olabileceği düşünülmektedir. Öğrenci aktifliği ön planda tutulduğu için bu ölçme aracı ile öğrencilerin hem bireysel hem de akran grupları içerisinde kişisel gelişimlerini takip etmelerinde avantaj sağlayacağı belirtilmiştir.

Nitelikli konuşma becerisi özelliklerinin yer aldığı yapılandırılmış gridin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir araç olduğu görülmektedir. Çünkü öğrenci düzey performanslarını barındıran A1-C2 referans düzeylerinin oluşturulduğu ve fonoloji (ses bilgisi) ile ölçütlerin genişletildiği görülmüştür. Anlaşılacağı üzere nitelikli bir konuşmanın özellikleri; konuşma aralığına dikkat edilmesi, doğruluk, telaffuz, etkileşim, tutarlılık ve ses bilgisine uygunluk şeklinde verilmiştir (CEFR, 2018, s.172). ADÖOBM’nin iletişimsel dil yeterliklerinin gelişmesi ve nitelikli bir konuşmanın gerçekleşmesi noktasında bireyden beklenen performansların neler olduğu anlaşılmaktadır

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde ise, konuşma becerisinde olduğu gibi yapılandırılmış grid kullanıldığı görülmektedir. A1-C2 referans düzeylerinde genel yazılı anlatım, yazı aralığı/kapsamı, tutarlılık, doğruluk, açıklama, tartışma/görüş bildirme basamaklarından oluşturulmuştur (CEFR, 2018, s.173). Yazılı anlatımın açık ve anlaşılır hale getirilmesinde, dilbilgisi kontrollerine uygun, cümle diziliminin, anlamsal tutarlığın bir bütün halinde aktarılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Dilin üretim alanları içerisinde anlatım yetisinin önemli bir beceri alan yazma, üst bilişsel bir beceri alanı olması dolayısıyla bireyin etkili ve mantıklı adımlarla bir argüman geliştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İlk hâli 2001 yılında yayınlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni gelişen, değişen dünya değerleri, güncellenen eğitim modelleri ve yeni yaklaşımlarla kendini yenilemeye devam etmektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde, sosyal aktör olarak görülen bireyin sosyal beceri ve sorumluluklarla birlikte eylem odaklı yaklaşımına uygun nitelikte bir karar ve hareket özgürlüğü ortaya koyan modern bir dil öğretim programı olduğu görülmektedir.

Dil öğrenenlerin kültürel boyutlarını da ele alan ADÖOBM yeterlik tanımları ile düzey bazında yönergeler ortaya sunmaktadır. Uysal (2009); yapmış olduğu çalışmanın sonucunda başvuru metninin dilsel, kültürel ve eğitim alanlarında sabit bir yöntem uygulanması yerine, her kazanım ve beceriye özel farklı yöntemlerin uygulanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca metinde bireyin dili kullanma durumu A1 seviyesinden C2 seviyesine

kadar derecelendirildiğini ve bu seviyelerin içeriklerinin birbirlerini tekrar etmek yerine her seviyede bir önceki seviyeye ekleme yaparak ilerlediğini açıklamıştır. Deniz ve Uysal (2010)'a göre, öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğrenciye görelilik ilkesi bağlamında gerekli durumlarda kazanımların esnetilip daraltılabileceğini belirtmişlerdir. İkinci ve daha sonraki dillerin öğrenimine odaklanmış olan ADÖOBM dili etkin ve işlevine uygun şekilde kullanılmasının gerektiğini amaçladığı aktarılmıştır. İlgili alanyazından hareketle Arslan (2011); yabancı dil öğrenen öğrencilerin ihtiyaç analizi kapsamında ilgi ve motivasyonlarının yüksek olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretimi sürecinde gerçekleşen ölçme ve değerlendirme uygulamalarında standart sistemi benimsemek yerine alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje çalışması gibi hem sürece dayalı hem de günlük yaşamı da içerisinde barındıran ölçme araçlarının daha etkin kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür.

AOÖBM'nin 2018 yılı güncellenen metni henüz Türkçeye tam metin hâlinde çevrilmediği için yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar arasında Tanrıkulu ve Şihanlıoğlu (2019); AOÖBM konuşma kazanımlarını A1 öncesi ve C1 seviyeleri arasında tanımlayarak konuşma becerisinin kullanım alanlarını, amaçlarını ve konuşma türlerini kategoriler halinde sıralamışlardır. İlgili çalışmada iletişimin ve etkileşimin en temel becerisi olan konuşma, 2018 yılı güncel konuşma kazanımları ile eski kazanımlar arasında karşılaştırmalara

gidilerek yeniliklerin belirlenmesi sağlanmıştır. Konuşma becerisinde olduğu gibi 2018 AOÖBM’de okuma becerisinin de incelendiği ve kazanımların A1 öncesi-C1 düzeylerine göre tanımlandığı görülmektedir. Çelik ve Başutku (2020); okuma becerisini inceledikleri çalışmalarında, AOÖBM’deki okuma becerisi bölümlerini, okuma amaçların belirlemişlerdir. Okuma becerisi kazanımları incelenerek okuma etkinlikleri ile dinleme ve okuma başlıkları altında tanımlanmıştır. Ayrıca okumanın konuşma ile bütünleşik yönleri de verilmiştir. Her iki çalışmadan hareketle AOÖBM’de dilin anlama ve anlatma boyutlarının nasıl ele alındığına dair çıkarımlarda bulunulmasını, yenilenen kısımların neler olduğunun görülmesini sağlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca dilin üretim alanlarından yazma becerisiyle ilgili olarak Gün ve Çiftçi (2020); AOÖBM’deki yaratıcı yazma konusunu incelemişlerdir. Yaratıcı yazma alt kategorileri etrafında A1 öncesinden C1 düzeyine kadar çevrilerek düzeylere göre kazanımlar açıklanmıştır. Dilin üretim alanlarından birisi olan yaratıcı yazma güncel metin ile yenilenerek dil ihtiyaçlarına daha uygun tanımlamalarda bulunduğunu tespit etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde AOÖBM 2018 Metni ile ilgili çalışmalar programın genel hatlarıyla anlaşılmasına, beceri bazında incelemelerde bulunularak getirilen yeniliklerin tespit edilmesinde nitelikli çalışmalar olarak görülmektedir.

2018 güncel AOÖBM program geliştirme açısından henüz incelenmediği için çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda program geliştirme ölçütleri derinlemesine verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca programa eklenen güncel başlıklar ve programın genel yaklaşımı da

aktarılmaya çalışılmıştır. Yenilenmeye ve güncellenmeye devam eden AOÖBM'nin işlevsel kavramsal yaklaşımdan eylem odaklı yaklaşıma dönüştürüldüğü ve hedef dil kavramı getirilerek dil öğretim ve öğrenimine yenilikçi bir bakış açısı kazandırıldığı görülmektedir. Bu yenilikler arasında “A1 öncesi”, “Genç Öğrenenler” ve “İşaret Dili” olarak yeni tanımlayıcılar getirilmiştir. Bu durum programın ana hedeflerine bağlı olarak içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme basamaklarında da yeniliğe gidildiğini göstermektedir.

ADÖOBM, Avrupa Konseyine üye olan ülkeler için detaylı bir hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve aynı zamanda ölçme ve değerlendirmeyi de belirli kapsam düzeyinde yapılması için hazırlanmıştır. ADÖOBM, dil öğrenme programlarının planlanma ve uygulama sürecinde öğrenci yaşantıları ile ilişki kurulması gerektiğini savunmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, programın hedeflere ve içerikte verilen başlıklara uygun olarak oluşturularak öğrenen ihtiyaçlarına önem verdiği görülmektedir. Ayrıca dilin öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencinin kendi kendine ya da akran gruplarıyla uygun hedefler seçebilmeleri sağlanmaktadır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni, ölçme ve değerlendirme süreciyle öğrencinin analiz, eleştiri ve yaratma gibi önemli bilişsel basamakları kullanması gerektiği amaçlamaktadır. Eğitim sürecinde öğrencinin karar verme, tartışma, organize etme yeterliklerinin de geliştirilmeye çalışıldığı hem yeterlik tanımlarında hem de ölçme değerlendirme basamaklarında görülerek sürecin bütüncül bir şekilde

yapıldığını göstermektedir. Bu noktada belirlenen hedefler, düzey yeterlik tanımları, programın içeriği, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan materyaller ve ölçme-değerlendirme noktasında birçok yaklaşımın ve alternatif testlerin yer aldığı bir bütünlüğün organizasyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca programın tüm basamaklarında çok dillilik ile çok kültürlülük kavramlarını kapsayıcı bir niteliğe büründüğü anlaşılmıştır. Belirtilen alımlara, üretim, etkileşim, arabuluculuk kategorileri ile sadece içerdikleri anlamsal boyut değil 4 temel dil becerisini yansıtırıcı yönlerinin olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ADÖOBM, evrensel bir çatı altında dil kullanımını ve diğer sosyal iletişim görevlerini, bireyin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal beceri alanlarını da katarak eylem odaklı yaklaşım esasına göre yapılanmasını savunmaktadır.

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] Arslan, A. (2011). *Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Program Hazırlama Süreci Açısından Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

[2] Avrupa Konseyi. (2009). <http://rm.coe.int/0900001680746e55> Sayfasından Erişilmiştir.

- [3] Avrupa Birliği Mevzuatı. (2017). https://www.ab.gov.tr/_44498.html Sayfasından Erişilmiştir.
- [4] Aygün, S. (2008). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [5] Bakla, A. (2006). *A2 Seviyesindeki Öğrenciler İçin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyasına Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [6] Best, J. (1959). *Research in Education*. Prentice Hall.
- [7] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz. Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- [8] Creswell, John W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Siyasal Kitabevi.
- [9] CEFR (2001). (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.) Council Of Europe, Strasbourg. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- [10] CEFR (2018). (Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment.) Council Of Europe, Strasbourg. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- [11] Çağal, U. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. <https://www.eniyiders.com/not-detay/program-gelistirme-2-unite-egitimde-program-gelistirme> Sitesinden Erişilmiştir.
- [12] Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemesi.” *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(1), 91-118.
- [13] Çolakoğlu, Ö.Y. (2019). *Bir Seviye Belirleme Sınavının Standartlarının Belirlenmesi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Geçerliliğinin Onaylanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [14] Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- [15] Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- [16] Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 239-261.
- [17] Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/publikationen/diller_iain_avrupa_ortak_oneriler_aeraevesi.pdf
- [18] Duverger, M. (1973) *Sosyal Bilimlere Giriş: Metodoloji Açısından*. Çev:Ünsal Oskay. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [19] Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- [20] Göçer, A. (2017). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- [21] Gün, M. ve Çifçi, H. (2020). “Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2018) yaratıcı yazma becerisinin incelenmesi.” *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 200-212.
- [22] Kalkan, E. (2017). *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [23] Kırmızı, Ö. (2007). *B1 Seviyesindeki Öğrenciler İçin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyasına Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [24] Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, <http://www.tubess.gov.tr/>
- [25] Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- [26] Rummel, J. F. (1964) *An Introduction To Research Procedures In Education Second Edition*. Harper And Row.
- [27] Uysal. B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- [28] Tanrikulu, L. ve Şihanlıoğlu, Ö. (2019). “2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metininde Konuşma Becerisinin İncelenmesi.” *IJLA*, 7(4), 212-224.
- [29] Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- [30] T.C. Dışişleri Bakanlığı, (2020). http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa sitesinden erişilmiştir.
- [31] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Today's world, developing and changing in a multilingual and multicultural structure, makes foreign language learning necessary with the phenomenon of globalization. In this context, the Council of Europe has proposed a program that explains the language teaching objectives, content, learning-teaching process and assessment-evaluation in a complementary structure with the language policies it handles both in Europe and outside the European continent.

Thanks to the rapidly developing technology, communication technology has also developed and has brought the distances between countries and societies closer. Accordingly, the worldwide exchange of knowledge and culture has accelerated and communication has become a fundamental phenomenon. It is thought that this phenomenon will be realized only if it is used properly, meaningfully and according to its function. In this context, it is known that the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which is a product of the studies conducted in the 1970's and guided the learning and teaching of many languages in 2001, is an important resource.

The Council of Europe was established with the participation of 10 countries in 1949, Turkey in the same year became a member of the council.

The main purpose of the Council of Europe is listed:

- Realization of a large organization that will cover all individuals in educational institutions,
- Cooperating with other European Institutions and governmental organizations,

Developers who support this diversity in education as the basis of European production, such as rich and diverse cultural-linguistic heritage,

- Prevention of discrimination and judgment by ensuring mobility, mutual respect, understanding and cooperation within Europe,

- When member countries develop language teaching and learning policies, close cooperation with other European countries and a Europe-wide integrity should be ensured (CEFR, 2001). The European language is explained in the section What the learner knows to communicate in the target language, as well as the ways to use the language effectively.

When the relevant literature is examined; Köse, (2005) in his doctoral dissertation, to make Turkish teaching success and attitude in accordance with the European Council foreign languages common application text; Bakla, A. (2006) proposed a reading curriculum for A2 level students based on European language development, focused on the European languages common reference source in his master's thesis; Kırmızı, (2007) a proposed reading curriculum based on European language development focused on European languages for students at B1 levels in a master's thesis; Aygun, S. (2008), master's degree in foreign language education and study CEFR in Turkey; Uysal, B. (2009), in his master's degree, CEFR program evaluating Turkish teaching programs and sample books; Arslan, (2011) in his doctoral dissertation, the applicability of the program creation process of CEFR in Turkish higher education Shields, E. (2017) foreign language teacher education policies in Turkey CEFR the master's thesis; Çolakoğlu, (2019) in his doctoral dissertation focused on the rationale for the standards of a placement test and its validation according to the European languages common framework program. Based on this, the program of the application text, which was updated in 2018, emerged (goal, content, learning and teaching process, and evaluation and evaluation). A training program is based on objectives, content, learning-teaching process, measurement and evaluation teachings. During these hours, CEFR will be evaluated according to the program components.

It is a qualitative observation of qualitative data collection techniques such as qualitative research, examination and analysis, to put a theory and a holistic demonstration about perceptions and events (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, qualitative research designs were made. “Stop study

is the researcher's investigation of a situation, event, investigation, process or one more event, which is used in areas such as evaluation (Creswell, 2017, p.14).

Depending on the method and design of the research, preparatory examination was used. Reports review is not used as a stand-alone method. This method, interpreted by Duverger (1973) as "document review", has been labeled by Rummel (1968) and the potential researcher as "document method" or "document review". Also Best (1959, p.118); This method refers to reviewing an existing systematic phenomenon. In this context, it can be used by itself in a qualitative way (Yıldırım & Şimşek, 2013).

CEFR has been prepared for a detailed target, content, learning-teaching process as well as specific scope information in assessment and evaluation for the member countries of the Council of Europe. CEFR advocates using language learning programs together with student life in the planning and implementation phase. Based on the findings obtained in the study, the program is shown as information in accordance with the goals and content titles. In addition, as in the learning-teaching process of the language, assessment and evaluation are also the students' ability to choose goals with their peer groups. Indeed, Scope CEFR advocates structuring language assistance and other social communication tasks on an action-approach-oriented basis by including the cognitive and affective skill areas that the individual has under a universal roof.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afrikalı Öğrencilerin Utangaçlık ve Sosyalleşememe Sorunu

Ezgi Nursemin SÖNMEZ¹

Öz

Türkiye'deki üniversitelerden lisans ve lisansüstü eğitim almak isteyen uluslararası öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için dünyanın çeşitli bölgelerinden Türkiye'ye gelmektedir. Üniversitelerin bünyelerinde kurulan TÖMER'lerde çok uluslu sınıflarda Türkçe dersleri almaktadırlar. Son yıllarda Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelen Afrikalı öğrencilerin de sayısı artmaktadır. Çok uluslu sınıflarda öğrenim gören diğer öğrencilere göre Afrikalı öğrencilerin konuşurken daha çok utanmaları, sadece kendi aralarında iletişim kurmaları ve sosyal ortamlarda insanlarla iletişimi başlatma ve devam ettirmede zorlandıkları dikkat çekmiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afrikalı öğrencilerin utangaçlık ve buna bağlı olarak sosyalleşememe sorunlarını belirlemek ve çözüm önerilerini sunmaktır. Çalışma grubu İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B1 ve B2 seviyesindeki 7 kadın, 4 erkek olmak üzere 11 Afrikalı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın

¹ Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER. ezgisonmez.18.96@gmail.com ORCID: 0000-0002-3975-2002

Geliş tarihi: 07.03.2021- Kabul tarihi: 05.09.2021

Kaynak Gösterme: Sönmez, E. N. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afrikalı Öğrencilerin Utangaçlık ve Sosyalleşememe Sorunu. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 195-221.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2003

verileri ilgili öğrencilere 6 maddelik yapılandırılmamış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Elde edilen veriler problem cümlesinden yola çıkılarak içerik analizi ile çözümlenip değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, Afrikalı öğrencilerin Türkçe konuşurken utandıkları ve hata yapmaktan korktukları için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken utangaçlıklarının dil öğrenimlerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok uluslu sınıflarda öğrenim gören Afrikalı öğrencilerin utangaçlık ve sosyalleşememe sorunlarını çözüme kavuşturma sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe, Afrikalı Öğrenciler, Utangaçlık, Sosyalleşememe.*

The Problem of Shyness and Socialization of African Students Learning Turkish as Foreign Language

Abstract

International students who want to study undergraduate and postgraduate education from universities in Turkey come to Turkey from various parts of the world to learn Turkish as a foreign language. They take Turkish courses in multinational classes in TÖMER's established within the bodies of universities. In recent years, the number of African students coming to

Turkey to learn Turkish has also been increasing. It has been noted that Compared to students of other nationalities studying in multinational classrooms, African students are more ashamed to speak, only to communicate among themselves and to initiate and maintain communication with people in social settings. The aim of this research is to identify the problems of shyness and consequent inability to socialize of African students who learn Turkish as a foreign language and to offer solutions. The working group is made up of 11 African students, including 7 women and 4 men at B1 and B2 levels studying at Istanbul Aydın University TÖMER. The data of the study were collected to the relevant students using a 6-point interview form consisting of unstructured open-ended questions. In this context, research is a case study of qualitative research methods. The data obtained were analyzed and evaluated by content analysis based on the problem sentence. When the data obtained were examined, it was concluded that their shyness while learning Turkish as a foreign language was an impressive factor in their language learning because they were ashamed to speak Turkish and afraid of making mistakes. It is thought that the results obtained from the study will contribute to the process of solving the problems of shyness and socialization of African students studying in multinational classes in Turkish teaching as a foreign language.

Keywords: *Turkish as a Foreign Language, African Students, Shyness, Inability to Socialize.*

Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanların öğrenme, iletişim kurma, kendini doğru ve açık olarak ifade etmesinin önünde bazı zorlaştırıcı engeller bulunur. Bu engellerden biri de utangaçlık ve sosyal ortama uyum sağlayamamadır.

Gard (2000) utangaçlığı, özellikle dikkatlerin üzerine çekilebileceği veya değerlendirme yapılabileceği sosyal ortamlarda endişe duyma ve sınırlandırılma duygusu olarak görmektedir (Akt: Özdemir, 2010: 22). Benzer olarak, Türkçapar (1999: 252) utangaçlığı; yeni veya tanımadığı insanlar karşısında tedirgin ve çekingen tavır alma olarak tanımlarken, Zimbardo (1979: 63) utangaçlığın yeni insanlarla tanışmayı, yeni arkadaşlıklar kurmayı güçleştirdiğini, kişiyi haklarını talep etmekten alıkoyarak fikirlerini ya da değer yargılarını ifade etmesini engellediğini, kişinin tepkilerine odaklanmasına neden olduğunu, net bir şekilde düşünmeyi ve etkili bir iletişimi güçleştirdiğini ifade etmektedir (Akt: Kahveci, 2015: 11). “Başkalarından çekinmek ya da onlarla iletişim kurmaktan kaçınmak yatkınlığı” (Mc Crosky ve Beatty, 1986) olarak tanımlanan utangaçlık, çekingenlik ve iletişim kurma korkusu gibi farklı kavramlarla da incelenmeye çalışılmıştır (Akt: Güngör, 1999: 18)

TDK (2021)’ye göre utangaç; “Bir topluluk içinde gereken güven ve cesareti kendinde bulamayan, rahat konuşamayan ve rahat davranamayan, sıkılgan, mahcup” olarak tanımlanır. Literatür incelendiği zaman utangaçlıkla ilgili ortak bir tanım yapılamamıştır. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak utangaçlık, insanların iletişim kurmalarını zorlaştıran, bulunduğu ortamda kendini gergin hissetmelerini, duygularını ve

düşüncelerini belirtmekte zorlanma durumu olarak görülebilir. Utangaçlıkla ilgili sorun yaşayan insanların sosyal ortamlarda çekingen olma, kaygılanma, iletişimi başlatma ve sürdürme gibi sorunlar da yaşayabilirler. Bu konuda:

Zimbardo (1977), utangaçlığın sosyal ilişkiyi etkileme biçimini şu şekilde sıralamaktadır:

- Utangaçlık, yeni insanlarla tanışmayı, yeni arkadaşlıklar kurmayı ya da yeni yaşantılardan zevk almayı güçleştirir.
- Utangaçlık, kişiyi haklarını talep etmekten alıkoyarak fikirlerini ya da değer yargılarını ifade etmesini güçleştirir.
- Utangaçlık kişinin tepkilerine odaklanmasına neden olur.
- Utangaçlık, net bir şekilde düşünmeyi ve etkili bir şekilde iletişim kurmayı güçleştirir.
- Utangaçlık depresyon, kaygı ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara eşlik eder.
- Utangaçlık, sahip olunan olumlu ve güçlü kişisel yönlerin başkaları tarafından da olumlu olarak değerlendirilmesini kısıtlar (Akt: Yüksel, 2002: 40).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir dil öğretimi için öğrenenlerin etkili bir iletişim kurması oldukça önemlidir. Bu iletişim öğrenenin sınıf ortamında başlayıp daha sonra sosyal ortamlara kadar genişler. Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeni bir ülkeye gelmesi, farklı bir kültüre ve dile alışması, o dili konuşan yabancı insanlarla da iletişim içinde olması gerekir. Türkiye’de Türkçe öğrenen Afrikalı öğrencilerin bu sosyal ortamların dışında kalma ve sosyal çevrede

yine kendi içlerinde gruplaştıkları görülmüştür. Kozanoğlu'na (2006: 13) göre, “yeni oluşmuş sosyal ortamlarda bulunmak utangaçlığa en çok neden olan durumdur. Özellikle kişi kendini bu ortamda dikkatlerin odak noktası olarak hissediyorsa bu durumda utangaç ergenler utangaçlığı uç noktada yaşamaktadırlar.” ifadesiyle yeni ve yabancı ortamlarda özellikle ergenlerin çok fazla utanma duygusu yaşadığını belirtir. Afrikalı öğrencilerin sınıf ortamında bile içlerinde gruplaşma, diğer öğrencilerle az iletişim kurması ve Türk arkadaşlar edinememesi gibi sorunlar dili anlamsal boyutunda öğrenmelerini ve anlamlandırmalarını da geciktirebilir. Bu konuda Aksoy (2012: 64), “sosyal durumlarda ve ortamlarda utangaç çocuklar daha az konuşmakla beraber dil becerilerinde akranlarına oranla daha zor anlaşılır, bulanık ve daha geridir.” ifadesiyle utangaçlığın dil öğrenimindeki etkisini vurgulamıştır.

Zimbardo (1977), utangaç öğrencilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Faaliyetleri ya da sohbet başlatmada, soru sormada ve yeni deneyimler yaşamada isteksizdirler.
2. Belirsiz durumları planlamada ve tasarı yapmada isteksizdirler.
3. Sınıf arkadaşlarıyla utangaç olmayanlara göre daha az iletişim kurarlar.
4. Kuralları belli olmayan yapılandırılmamış etkinlikler utangaç öğrenciler için problem yaratır.
5. Bir girişimde bulunulması gerektiğinde utangaç erkekler kızlara göre daha fazla sıkıntı çekmektedirler. Utangaç erkekler daha az konuşup daha az göz iletişimi kurarken, utangaç kızlar baş sallayarak ve gülümseyerek tepki gösterirler.

6. Görüşme sırasında el kol hareketini daha az kullanırlar.
7. Daha fazla kurallara uyarlar. Arkadaşlarıyla öylesine dolaşmak yerine sınıfta oturmayı tercih ederler.
8. Utangaç öğrencilere öğretmenler tarafından daha az görev verilir.
9. Utangaç öğrenciler, utangaç olmayanlara göre daha az sosyal ödüller alırlar (Akt: Kahveci, 2015: 24).

Bu bilgilerden hareketle utangaçlık sorunu yaşayan öğrenenlerin sınıf ortamında iletişimi başlatma ve sürdürme, grup çalışmalarına dahil olma ve bir konuda sorumluluk almakta zorlanabilirler. Utangaç bireylerin sosyal ortamlarda bulunmadıkları için çok az arkadaşları vardır. Bu da onları yalnızlığa iter (Yüksel, 2005: 157). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin farklı farklı ülkelerden geldikleri ve çok uluslu sınıflarda öğrenim yaptığı göz önüne alınarak utangaçlık sorunu yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında etkinliklere katılma, diğer arkadaşlarıyla sosyalleşmede yaşadığı sorunlar, konuşma becerisinin gelişiminde ve ilerlemesinde yaşanan problem görülmektedir. Bu durumdan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afrikalı öğrencilerin yaşadıkları utangaçlık ve beraberinde oluşan sosyalleşememe sorunu ve bu utangaçlıklarının dil öğrenimlerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afrikalı öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların kaynakları nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afrikalı öğrencilerin sosyal ve toplumsal hayatta Türklerle iletişimleri nasıldır?
- Utangaçlıkları dil öğrenimlerini nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afrikalı öğrencilerin yaşamış oldukları utangaçlık ve bulunduğu ortama uyum sağlayamama sorununun dil öğrenimine etkileri araştırılmıştır. Afrikalı öğrencilerin utangaçlık sorununun sosyal hayata, Türkler ile olan iletişimine ve sınıf içinde olumlu ya da olumsuz etkisi incelenerek bu utangaçlık problemi nasıl ortadan kaldırılabilir ve bu konu ışığında alanda neler yapılabilir incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada durum çalışması yapılarak bir nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1- B2 seviyesi öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere ait bilgiler

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Cinsiyet	K	K	K	K	E	E	K	K	E	E	K
Öğrenim D.	Lisans	Lise	Lisans	Lisans	Lisans	Lise	Lise	Lise	Lise	Lise	Lisans
Yaş	25	20	20	24	23	20	18	18	21	26	24
Ülke	Somali	Eritre	Tunus	Somali	Somali	Somali	Sudan	Fas	Cezayir	Somali	Sudan

Tablo 1'e göre 7 kadın, 4 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. 11 katılımcıdan, 5 öğrenci lisans mezunu, 6 öğrenci ise lise mezunudur. Öğrencilerin yaş aralıkları 18 ile 26 arasındadır. Katılımcılardan 5 öğrenci Somalili, 2 öğrenci Sudanlı, 1 öğrenci Tunuslu, 1 öğrenci Faslı, 1 öğrenci Cezayirli, 1 öğrenci Eritrelidir. Araştırmada Somalili öğrencilerin nicelik bakımından üstünlüğü vardır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Afrikalı öğrencilerin utangaçlık ve sosyalleşememe sorununa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu toplam 6 maddelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler problem cümlesinden yola çıkılarak çözümlenip değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Katılımcıların “Türkiye’de yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

KODLAR	N
Dil Sorunları	8 Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11
Tek Yaşamak	1 Ö11
Ev ve Kira Sorunları	1 Ö4
Kültür Sorunları	2 Ö1, Ö11
Yemek Sorunları	1 Ö5
Hava Koşulları	1 Ö7
İşsizlik	1 Ö6
Sorun yok	2 Ö8, Ö9

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün en çok yaşadığı sorun dil sorunudur. Dil sorunlarından kaynaklı iletişim kurmakta zorlanmaları ile birlikte farklı bir kültüre alışmak, yemek, işsizlik, hava şartları, tek yaşamak ve barınma gibi sorunlar da görülmektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda, 11 katılımcıdan 2’sinin, Türkiye’de sorun yaşamadığına ulaşılmıştır. Bu bağlamda bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Genellikle Türkiye’de yaşadığım sorunlar dil ve kültürle ilgilidir. Yeni öğrendiğim bu dili anlamak ve kültürüne alışmak beni zorladı.

Ö4: Türkiye'ye ilk geldiğimde ev ile ilgili sorunlar yaşadım. İnsanlar bana hiç yardım etmedi.

Ö6: Benim için Türkçe öğrenmek en büyük sorundu. Çok az insan tanıyordum ve yeni insanlarla tanışmıyordum. Aynı zamanda ekonomik sıkıntılarım ve işsizlik benim için sorundu.

Ö7: Önemli şeyler değil sadece hava çok soğuk ve Türkçe konuşmak benim için çok zor. İnsanlar beni anlamıyor.

Bu bulgulara dayanarak Afrikalı öğrencilerin yaşadığı sosyal, toplumsal ve dil kullanımını açısından yaşadığı sorunlara bakıldığında en çok *Dil ve Kültür* kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Dil ile ilgili yaşanan sorunların toplumsal hayatta da Türklerle iletişim kurmada zorlanmalarını buna bağlı olarak kendilerini ifade etme ve temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıkları sonucuna varılabilir.

Katılımcıların Türklerle olan iletişimi ve sosyal ilişkilerine ait görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Türklerle olan iletişimi ve sosyal ilişkilerine ait bulgular

KODLAR	N
İyi	3 Ö1, Ö2, Ö9
Yavaş yavaş alışıyor	4 Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
İyi değil (Zor)	4 Ö3, Ö7, Ö10, Ö11

Tablo 3 incelendiği zaman Afrikalı öğrencilerin Türklerle iletişimi ve sosyal ilişkileriyle ilgili, Türklerle iletişim kurarken zorlandıkları ($n=4$), yavaş yavaş alıştıkları ($n=4$) ve iletişimi ve ilişkileri iyi ($n=3$) olarak

saptanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde Afrikalı öğrencilerin çoğunluğunun Türklerle iletişim kurarken zorlandığı, katılımcıların seviyeleri göz önünde bulundurulduğu zaman en az 6 aydır Türkiye’de olmaları sebebiyle yavaş yavaş Türklerle daha iyi anlaşmaya başladıkları görülmüştür. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: Türklerle iletişimim iyi şimdi her şeyi anlıyorum ve artık kültürlerine alıştım. Yani herkesle anlaşabiliyorum.

Ö4: Yavaş yavaş iletişim kuruyorum. Önceden benim ev arkadaşım yardım ediyordu, sonra her şeyi öğrendim ve Türkçe konuşmaya başladım. Her şey daha kolay oluyor.

Ö7: Türklerle iletişim kurmak bence zor. Çünkü Türkçe konuşmak zor, bu sebeple sosyalleşmek benim için zordur.

Ö11: Ben çok utangacıım bu yüzden konuşmaya başlamak benim için zordur.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak Afrikalı öğrencilerin Türklerle iletişim kurarken zorlanmalarının bireysel yaşadıkları problemler ve Türkçe konuşmanın zorluklarından kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların “Türklerle iletişim kurarken utangaç mısınız?” sorusuna görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Türklerle iletişim kurarken utangaçlıklarına ait bilgiler

KODLAR	N
Evet	10 Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
Nadiren	1 Ö7

Tablo 4'e bakıldığı zaman katılan 10 Afrikalı öğrencinin Türklerle iletişim kurarken utandığını, 1 öğrencinin nadiren utandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri verilmiştir:

Ö1: Evet, utangacım çünkü insanların tepkileri nasıl olacak bilmiyorum bunun için Türklerle iletişim kurarken çok utaniyorum.

Ö3: Evet, çünkü hiçbir şey bilmiyordum ve hata yapmaktan korkuyordum.

Ö6: Evet, her zaman utaniyorum.

Ö8: Genellikle utangacım çünkü yanlış yapmaktan korkuyorum.

Bulgulardan hareketle, katılımcıların büyük çoğunluğu Türklerle iletişim kurarken utandığı görülmektedir. Türklerle konuşurken hata yapmaktan korktukları ve bu yanlış yapma korkusu ile iletişim kurarken utandıkları sonucuna varılmaktadır. Bu bilgilere ek olarak iletişim kurarken ana dili Türkçe olanların, onlara vereceği tepkilerden çekindikleri için sosyal hayatta yeni tanıştıkları insanlarla iletişim kurmakta zorlandıkları sonucuna da varılmaktadır.

Katılımcılara sorulan “*Bu utangaçlığı nasıl yenebilirsiniz? Neler yapılabilir?*” sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 5. Utangaçlıklarını yenmek için neler yapılabileceğine ait görüşler

KODLAR	N
Türkçe film ve dizi izlemek	3 Ö9, Ö10, Ö11
Türklerle iletişim kurarak	2 Ö2, Ö3,
Kendine güvenip cesur davranarak	2 Ö1, Ö6
İleri düzey Türkçe konuşarak	3 Ö4, Ö5, Ö10
Türkçe pratik yaparak	2 Ö7, Ö8

Tablo 5’ te “*Bu utangaçlığınızı nasıl yenebilirsiniz? Neler yapılabilir?*” sorusuna ileri düzey Türkçe konuşarak (n=3) ve Türkçe film ve dizi izleyerek (n=3) en çok verilen cevaplardır. Katılımcılar utangaçlıklarını yenmek için bunların yanında, Türklerle iletişim kurarak (n=2) ve Türkçe pratik yaparak (n=2), kendilerine güvenerek utangaçlıklarını yenebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

Ö1: Utangaçlığımı yenmem çok zor ama cesur olmamız lazım o zaman belki iyi bir iletişim kurabiliriz.

Ö2: Türklerle sohbet ederek ve iletişim kurarak.

Ö4: En büyük sorun dildi, onlarla İngilizce konuşuyordum ama Türkiye’de yaşayan insanların çoğu İngilizce bilmiyordu bu yüzden onlarla konuşamıyordum ve utanıyordum. Ancak ben pes etmedim, bir şeyi

almak istediğim zaman onu işaret ediyordum ve onlar anlıyordu. Zamanla daha iyi Türkçe konuşmaya başladım ve daha az utanıyorum.

Ö11: Çok film izliyorum ve pratik yapıyorum. En yakın arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum ve korkmuyorum.

Bulgulardan hareketle Afrikalı öğrencilerin utangaç olmalarının sebebi Türkçe konuşurken yaşadıkları sorunlar nedeniyle oluştuğuna varılabilir. Utangaçlık sorunlarını çözüm noktasında, Türkçeyi daha iyi anlayıp konuşmaları için gerekli çalışmalar yapılabilir.

Katılımcılara sorulan “*Utangaçlığınız sosyal hayatınızı nasıl etkiliyor?*” sorusuna ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Utangaçlığın sosyal hayata etkilerine ilişkin bilgiler

Kodlar	N
Olumsuz etki	8 Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Olumlu etki	1 Ö4
Etkisi yok	2 Ö5, Ö9

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcılara sorulan “*Utangaçlık sosyal hayatınızı nasıl etkiliyor?*” sorusuna çoğunluk olumsuz etkiliyor (n=8) diyerek sosyal hayatta olumsuz etkiler yarattığını görülmektedir. Katılımcılardan sorulan soruya yönelik etkilemiyor (n=2) ve olumlu etkiliyor (n=1) yanıtları da alınmıştır. Bu durumdan yola çıkılarak Afrikalı öğrencilerin yaşadıkları sosyalleşememe ve utangaçlık sorununun onların

sosyal ilişkilerine anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin detaylı görüşleri vardır:

Ö1: *Utangaçlığım sosyal hayatımı çok etkiliyor benim Türk arkadaşlar edinmemi ve sosyalleşmemi önüyor.*

Ö4: *Utangaçlık güzel bir şey, beni tanıyan insanlar bana saygı duyuyor.*

Ö8: *Olumsuz etkiliyor. İnsanlar hakkında önyargılı düşünmeme sebep oluyor. Bu da sağlıklı iletişim kurmamı engelliyor.*

Katılımcılara sorulan “Utangaçlık dil öğreniminizi nasıl etkiliyor?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Utangaçlığın dil öğrenimine etkisine ait bulgular

KODLAR	N
Olumsuz Etkiler	7 Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11
Etkilemez	4 Ö3, Ö6, Ö7, Ö10

Tabloda verilen bilgilere göre utangaçlığın dil öğrenimini üzerinde olumsuz etkisi olur (n=7) ve dil öğrenimine bir etkisi olmaz (n=4) görüşlerine ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle çoğunluk göz önüne alınarak utangaç olmanın Afrikalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken olumsuz etkisi olduğunu söylenebilir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ö1: *Utangaçlığım çok fazla dil öğrenimimi etkiliyor. Utangaç olmasaydım daha iyi Türkçe konuşurdum.*

Ö5: Tanımadığım insanlardan utanıyorum ama sınıfta arkadaşlarımdan ve öğretmenimden utanmıyorum. Sınıfta Türkçe konuştuğum gibi tanımadığım insanlarla konuşmıyorum.

Ö6: Beni engellemiyor. Dil öğrenmek için bazen başka kişilerle konuşmaya gerek yok. Ayna karşısında kendi kendimize konuşabiliriz.

Ö7: Utangaçlık Türkçe konuşmamı olumsuz etkiliyor. Konuştuğum zaman korkuyorum çünkü yanlış bir şey söylemek istemiyorum. Eğer söylersem çok utanırım. Bu yüzden çok fazla konuşmuyorum.

Bu bulgulardan hareketle katılımcıların utangaç olmalarının dil öğrenimlerini zorlaştırdığı görülmektedir. Verilerden yola çıkılarak temel dil becerilerden olan konuşma becerisinde kendilerini geliştirmekte zorlanmaktadırlar. Utangaçlıklarıyla birlikte iletişim kurarken hata yapmaktan korkma, kaygılanma ve bu sebeplerden dolayı sınıf ortamında ve sosyal hayatta sosyalleşme sorunu yaşamaktadırlar.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelen öğrencilerin yeni ve farklı bir kültüre alışma sürecinde yaşadığı birçok sorun gözlenmiştir. Bu sorunlardan biri yeni ortamlara girdikleri zaman utanmaları ve sosyal ortamlarda rahat davranışlar sergilemekte zorlanmalarıdır. Bu konuda Gibson (1990), yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunları şöyle sıralar: Yabancı öğrencilerin farklı ülkedeki yaşam biçimine uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin yabancı bir çevreye uyum sağlamaları, iletişim güçlükleri, sosyal ve ahlaki

değerlerdeki çatışmalar, sosyal ve mesleki ilişkiler kurma, kendini yabancı hissetme, yeni eğitim sistemine uyum sağlama, bu öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden bazılarıdır (akt. Güçlü, 1996: 102) Elde edilen veriler incelendiği zaman, Afrikalı öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları en büyük sorun dil sorunudur. Türkçe konuşmak ve kendilerini Türkçe ifade etmeleri onlar için zordur. Gedik (2015:101) bir araştırmasında, Afrikalı öğrencilerin en fazla zorlandıkları alanı zordan kolay doğru sıralama yaparak şu şekilde gösterir: Konuşma, anlama, okuma ve yazma. Afrikalı öğrenciler en çok konuşma becerisinde zorlanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin kültürden kaynaklı yaşadıkları sorunlar, yemek, hava koşulları ve ev sorunları gibi daha kişisel sorunları olduğuna da ulaşılmıştır. Topal ve Tauscher’in (2020: 337) yaptıkları bir çalışmada uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunları; oryantasyon eksikliği, Türklerle iletişimde sorunlar, eğitimin dair endişe, ekonomik durum ve sıra hasreti gibi başlıklar altında toplamış ve uluslararası öğrencilerin sorunlarının akademi ve sosyalleşme gibi sistematik meseleler olduğunu belirtmiştir.

Afrikalı öğrencilerin utangaçlık düzeylerinin sosyal hayata etkisi oldukça fazladır. Verilen cevaplar karşısında Türklerle konuşmanın ve iletişim kurmanın onlar için zor olduğu ve utangaçlıklarının sosyal hayatlarını etkilediği, yeni insanlarla tanışmalarını zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır. Sınıf arkadaşları ve Türklerle iletişim kurmakta zorlanırlar bu yüzden arkadaş ortamlarından uzak kalıp yalnızlaşabilirler. Bu konuda Lamm ve Stepghan (1987) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin utangaçlık düzeyleri yükseldikçe yalnızlık düzeylerinin de

yükseldiğini, yani utangaçlık ile yalnızlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada utangaç olup da kendilerini yalnız hissetmeyen ya da yalnız olup da kendilerini utangaç görmeyen öğrencilerin bulunduğu, ancak bunun araştırma sonucunu etkilemediği saptanmıştır (Akt. Yüksel, 2005). Yine benzer bir çalışmayı Gökçe'nin (2002: 89) lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini yordanması konulu çalışmasında, öğrencilerin utangaçlık düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında olumlu yönde bir anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Yani, öğrencilerin utangaçlık düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Yılmaz (2012: 50) "Ortaokul öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi" incelediği çalışmasında yalnızlık ölçeği ile utangaçlık ölçeği arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuş, yalnızlık duygusu ne kadar yüksekse utangaçlık duygusu da yüksek bulunmuştur. Gökçe'nin (2002: 89) bir araştırmasında, öğrencilerin utangaçlık düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında olumlu yönde bir anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Yani, öğrencilerin utangaçlık düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Benzer çalışma sonuçlarından da yola çıkarak, öğrencilerin utangaçlığı arttıkça yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Buna bağlı olarak Afrikalı öğrencilerin utangaçlıklarına bağlı olarak sosyalleşmede zorlandığı ve yalnız kalmayı tercih ettiği söylenebilir.

Utangaçlık ve sosyalleşememe sorunu yaşayan öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenimleri üzerinde katılımcılardan çoğunluğunun olumsuz etkilendiğine ulaşılmıştır. Hata yapmaktan korktukları, toplumda yanlış bir kelime söyledikleri zaman utandıkları ve

kaygılandıkları söylenebilir. Utangaçlık yaşayan Afrikalı öğrencilerin genellikle konuşma becerisinin gelişiminde olumsuz etkisi olduğuna varılmıştır. Tez (2017: 63)'in ulaştığı araştırma bulguları göstermiştir ki, utangaçlık konuşma kaygısının pozitif yönde önemli bir yordayıcısıdır. Aydın'ın (2016: 50) "Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmasında utangaçlığın, yabancı dil kaygısı üzerinde pozitif yönde bir etkisi bulunduğunu, utangaçlık arttıkça yabancı dil kaygısının da arttığını dile getirir. Aksoy'un (2012: 154) "Yabancı dil öğretiminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki" üzerine yaptığı bir çalışmada yabancı dil öğrenme kaygı düzeyi ile utangaçlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu vurgular. Kendilerini utangaç olarak ifade eden öğrenciler yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı duymuşlardır. Öğrencilerin ölçekte kendilerine sorulan "utangaç mısınız-değil misiniz" ifadesine verdikleri 155 cevaplar irdelendiğinde, yabancı dil öğrenme kaygı düzeyi ile utangaçlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bunların tersi bir sonuç olarak Bozkurt ve Torun'un (2019: 421) Afrikalı öğrencilerin kültürleşme stresi üzerine yaptığı bir çalışmasında katılımcıların Türkçeyi çok sık kullanmamakla birlikte Türkçe konuştukları zaman da kendilerini rahat hissetmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların uzun süredir Türkiye'de bulunmalarına rağmen Türkiye'ye ait hissetmemeleri katılımcıların kendi kültürlerine aşırı bağlı olduğu anlamına gelebilir.

Çalışmada tespit edilen bulgulardan yola çıkılarak, Afrikalı öğrencilerin çoğunluğunun Türklerle iletişim kurarken zorlandığına ve Türklerle

iletişim kurmaya yavaş yavaş alıştıklarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan, katılımcıların B1- B2 seviyelerinde olmasının yanında Türkiye’de yaşadıkları süre de göz önüne alınarak alışma sürecinde olduklarına ulaşılabılır. Utangaçlıklarının sosyal hayatlarını etkilediği arkadaş çevrelerini oluşturmalarını ve yeni insanlarla iletişim kurmalarını engellemektedir. Katılımcıların utanma sorununu, Türkçeyi daha iyi konuşarak yenebilecekleri ve bu sayede de sosyalleşebilecekleri tespit edilmiştir.

Öğreticilere Öneriler

- Öğreticiler, öğrenciler arasında ayırım yapmadan eşit ilgi göstermelidir. Sınıf ortamında bu eşitliği öğrencilere hissettirmelidir. Bu sayede öğrenciler kendini güven ortamında hissedebilir.
- Öğreticiler, utangaçlık sorunu yaşayan öğrencileri görmezden gelmeyerek onları ders sırasında etkinliklere dahil etmeli ve söz hakkı vermelidir.
- Utangaçlık sorunu yaşayan ve arkadaşlık ilişkileri kuramayan öğrenciler grup çalışmalarına dahil edilmeli ve görevlendirilmelidir.
- Öğrencilerin ilgili oldukları konular hakkında araştırma yapıp onların sevdikleri ve başarılı oldukları konularda ders planını düzenlenmelidir. Dikkat çekici, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilecek etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Öğrencilerin ortak vakit geçirmelerini sağlamak için etkinlik ve sosyal aktiviteler planlanmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

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

Kaynakça

- [1] Aksoy, M. (2010). *Yabancı dil öğretiminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Ankara, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [2] Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi: Doktora Tezi.
- [3] Aydın, Y. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Kırşehir, Yüksek lisans tezi: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [4] Fikret Topal, S. T. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi 15(1)*, 309-336.
- [5] Gedik, E. (2015). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu*, (s. 95-108).
- [6] Gökçe, S. (2002). *Lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerinin yordanması*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yüksek lisans tezi.

- [7] Gökçek, T. (2003). The Application of Case Study Evaluations, Lynn Davey, Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation. *Elementary Education Online* 8(2), 1-3.
- [8] Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi* 12, 101-110.
- [9] Güngör, A. (1999). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 17- 22.
- [10] Kahveci, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ve utangaçlık düzeylerine etki eden çeşitli değişkenlerin incelenmesi (Kastamonu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi: Kastamonu Üniversitesi.
- [11] Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi: Çukurova Üniversitesi.
- [12] Özdemir, Z. (2010). *Lise öğrencilerinin prososyal davranışlarının; mizah, öfke ve utangaçlık düzeylerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi.
- [13] Tez, Z. F. (tarih yok). *Yabancı dil öğrenme kaygısı, utangaçlık ve konuşma kaygısı arasındaki yordayıcı ilişkiler*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yüksek lisans tezi.
- [14] Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(15), 309-336.

- [15] Torun, B. U. ve Bozkurt, E. (2019). Uluslararası öğrencilerin kültürleşme stresi:Selçuk üniversitesinde okuyan Afrikalı öğrenciler üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 12(1), 405-424.
- [16] Türk Dil Kurumu. (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.
- [17] Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 247-253.
- [18] Yılmaz, M. G. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği)*. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- [19] Yüksel, G. (2002). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 37-57.
- [20] Yüksel, G. (2005). Türki cumhuriyetleri öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler: Gazi Üniversitesi örneği. *BİLİG*, Sayı:35, 151- 172.

Extended Abstract

There are some difficult barriers to people learning, communicating, expressing themselves accurately and openly. One of these obstacles is shyness and inability to adapt to the social environment. Shyness; to act uneasy and timid in the face of new or unfamiliar people (Türkçapar 1999: 252). Shyness can be seen as a situation that makes it difficult for people to communicate, making it difficult to express their feelings and thoughts, to feel nervous in their environment. People who have problems with shyness may also experience problems such as being timid, worrying, initiating and maintaining communication in social settings. It is very important for learners to communicate effectively in order to teach an effective language in Turkish teaching as a foreign language. This communication begins in the student's classroom environment and then expands to social environments. Foreign students learning Turkish in Turkey should come to a new country, get used to a different culture and language, and be in contact with foreign people who speak that language. It has been observed that African students who learn Turkish in Turkey are excluded from these social environments and grouped within themselves in the social environment. According to Kozanoglu (2006: 13), being in newly formed social environments is the condition that causes the most shyness. Especially if the person feels as the focal point of attention in this environment, then shy adolescents experience shyness at the extreme end." Problems such as grouping african students even in the classroom environment, little communication with other students and inability to make Turkish friends can also delay their learning and making sense of the language in semantics. In this regard. Aksoy (2012: 64) emphasized the effect of shyness on language learning by stating that "while shy children speak less in social situations and environments, their language skills are more difficult to understand, blurry and backward than their peers." Based on this information, learners who have shyness problems may have difficulty initiating and maintaining communication in the classroom environment, being involved in group activities and taking responsibility for something. Shy individuals have very few friends because they are not

in social settings. This drives them to loneliness (Yüksel, 2005: 157). Considering that students come from different countries and study in multinational classrooms in the classes where Turkish is taught as a foreign language, the problems experienced by students who have shyness problems in participating in activities in the classroom environment, socializing with other friends, problems in the development and progression of speech skills are seen. Based on this situation, it is aimed to determine the shyness experienced by African students who learn Turkish as a foreign language and the problem of not being able to socialize and the effect of these shyness on their language learning. In the research carried out for this purpose, the following questions are sought:

- What are the problems experienced by African students learning Turkish as a foreign language in Turkey and what are the sources of these problems?
- How do African students who learn Turkish as a foreign language communicate with Turks in social and social life?
- How does their shyness affect their language learning?

The working group is made up of 11 African students, including 7 women and 4 men at B1 and B2 levels studying at Istanbul Aydın University TÖMER. The data of the study were collected to the relevant students using a 6-point interview form consisting of unstructured open-ended questions. In this context, research is a case study of qualitative research methods. The data obtained were analyzed and evaluated by content analysis based on the problem sentence. When the data obtained were examined, it was concluded that the shyness of African students while learning Turkish as a foreign language affected their language learning because they were ashamed to speak Turkish and afraid of making mistakes. African students who experience shyness are often found to have a negative effect on the development of speech skills. In order for African students to overcome their feelings of shyness, teachers should not ignore the students with shyness and involve them in the activities during the lesson and give their voice. Students who have shyness problems and

cannot establish friendships should be included in group work and assigned. The lesson plan should be arranged on the subjects that students love and succeed by doing research on the subjects they are interested in. Remarkable activities that will enable students to learn by doing and experiencing should be designed.

Çok Kültürlü Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Etkileşim Hakkındaki Görüşleri

Doç. Dr. Nurşat BİÇER¹
Zeynep Dilek ALPTEKİN²

Öz

Eğitim kurumlarında göçmen öğrenci sayısı giderek artmasıyla eğitim sürecinde bazı farklılıkları ortaya çıkmaya başlamıştır. Göçmen ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü sınıflarda kültürel etkileşim hususu öne çıkmıştır. Kültürel etkileşim, eğitimin sürecinin birçok boyutunda önemli etkilerde bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içinde Kilis'teki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenciler arasındaki kültürel etkileşim hakkındaki görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır. Çalışma grubunda farklı branşlarda derslere giren 24 öğretmen bulunmaktadır. Veriler görüşme vasıtasıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda Kilis'te öğrenim gören göçmen

¹ Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3680-7052

² Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü, z.d.alptekin@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8595-1440

Geliş tarihi: 11.09.2021- Kabul tarihi: 19.09.2021

Kaynak Gösterme: Biçer, N., ve Alptekin, Z. D. (2021). Çok Kültürlü Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Etkileşim Hakkındaki Görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 223-250.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2004

öğrencilerin kültürel etkileşim sürecinde akademik başarılarının etkilendiği, ders kitaplarında zengin kültürel içeriğe yer verilmesine rağmen öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, derslerde yerel kültürün öğrenilmesi için çaba gösterildiği, öğrencilerin kültürel öğelerini birbiriyle paylaştıkları ve göçmen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın göçmen eğitime ve uyum süreçlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Göçmen Eğitimi, Suriyeli Öğrenci, Kültürlenme, Uyum Sınıfı, Mülteci.*

Opinions of Teachers Working in Multicultural Classrooms on Cultural Interaction

Abstract

With the number of immigrant students in educational institutions has gradually increased, some differences began to emerge in the education process. Cultural interaction has come to the fore in the classes where immigrant and Turkish students study together. Cultural interaction has significant effects on many aspects of the educational process. The aim of this study is to examine the views of teachers working in secondary schools in Kilis on the cultural interaction between students in the 2020-2021 academic year. Phenomenology design was used from qualitative research methods. There are 24 teachers who teach in different branches in the study group. The data were collected through the interview. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the study, it has been

determined that the academic success of the immigrant students studying in Kilis is affected in the cultural interaction process, rich cultural content is included in the textbooks, efforts are made to learn the domestic culture in the lessons, the students share their cultural elements with each other and have a positive approach towards Turkish culture. It is thought that this study will contribute to immigrant education and integration processes.

Keywords: *Immigrant Education, Syrian Student, Acculturation, Integration Class, Refugee.*

Giriş

Dünyanın birçok yerinde insanlar, çeşitli nedenlere bağlı olarak yer değiştirmek durumunda kalmaktadırlar. İnsanların kendi ülkelerini geride bırakarak yeni coğrafyalara göç etmesinde ekonomi, savaşlar, siyasi sorunlar, afetler gibi faktörler rol oynamaktadır. 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonucunda Türkiye’ye yoğun bir göç yaşanmış ve göçmenlerin uyumu hususu gündeme gelmiştir. Ceccarelli’ye (2016) göre uyumun temel faktörlerinden biri mültecilere eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 1951 Mülteci Sözleşmesi’ne göre eğitim, temel hak olarak kabul edilmiştir (Sarvan ve Efe, 2019: 56). Mülteci durumda olan çocukların eğitim haklarının sürdürülebilmesi amacıyla mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarının gerçekleşmesi için önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir. 2014 yılında Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle alakalı olarak *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi* yayımlanmıştır. Bu genelgeyle

beraber Suriyeli öğrencilere geçici eğitim merkezlerinde eğitim-öğretim verilmesi öne çıkmıştır. Buna ek olarak Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması amacıyla 2016 yılında 6.000 öğretmen görevlendirilmesi yapılmıştır. Günümüzde hâlen devam eden “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi” (PİKTES) ile geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin eğitimleri desteklenmektedir (<https://piktes.gov.tr/>). Çoğu Suriyeli öğrencinin okullaşmasında ve eğitim-öğretime devam etmelerinde entegrasyon programının önemli bir yeri bulunmaktadır.

Göçmenlerin entegrasyon sürecinde karşılaştıkları en büyük engel gittikleri ülkenin dilini bilmemektir. Ev sahibi toplumun dilini edinme girişimlerinin yanı sıra mültecilerin karşılaştığı bir diğer zorluk da yeni bir topluma yerleşmek ve onlarla etkileşim kurabilmektir (Anderson, 2004). Farklı bir dili konuşan ülkeye gelmek, farklı kültürel özelliklerle karşılaşmak ve savaşın vermiş olduğu bazı olumsuzlukları aşmaya çalışmak da mülteci öğrencilerin maruz kaldığı olumsuz durumlardır. Ancak süreç içerisinde kültürel etkileşimin artmasıyla beraber bu durum değişebilmektedir. Sosyal ağlar kurmak, arkadaş edinmek ve günlük ihtiyaçlarını karşılamak gibi hususlar mültecilerin entegrasyonunu kolaylaştıran unsurlardır (Gürsoy ve Ertaşoğlu, 2019). Eğitimin çeşitli düzeylerde yürütülmesini sağlayan politikalar ve reformlar, mültecileri ev sahibi ülke toplumunda daha aktif bir rol oynamaya hazırlamaktadır (Ceccarelli, 2016: 9). Mülteci entegrasyonunu sağlamak için kültürlerarası

özelliğe sahip yerel politikaların yanı sıra çok kültürlü küresel yöntemlere ve kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır (Banks, 2017).

Suriye'den Türkiye'ye gelen yoğun göç ile okullarda yabancı uyruklu öğrenci sayısı giderek artmış ve Türk öğrenciler ile göçmen öğrenciler aynı okullarda, aynı sınıflarda eğitim görmeye başlamıştır. Aynı sınıfta eğitim almaya başlayan öğrenciler birbirlerinden farklı alanlarda etkilenmeye başlamışlardır. Öğrencilerin kültürel etkileşimlerinde öğretmenlerin de önemli etkisi bulunmaktadır. Szente, Hoot ve Tylor (2006) mülteci çocukların sorunlarla başa çıkabilmelerinde öğretmenlerin; çocukların geçirmiş olduğu travmaları atlattıklarına yardımcı olma, akademik sürece uyumlarını destekleme ve öğretmen-veli arasında olumlu ilişkiler yürütmesi açısından üç önemli görevinin olduğunu ileri sürer. Yine bu süreçte öğretmenlerin kendi deneyimlerinden hareketle farklı kültürlere sahip öğrenci grupları arasında kültürel etkileşimin olumlu ya da olumsuz yönlerini görme şansları bulunmaktadır.

Göçmen öğrencilerin kültürel etkileşimleri hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde Pehlivan Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin kültürel etkileşiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmek amaçlanmıştır. Erdem'in (2017) çalışmasında sınıfında Suriyeli mülteci öğrencileri olan sınıf öğretmenlerin yaşamış olduğu öğretimle alakalı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınmıştır. Gümüşten (2017) mülteci çocuklarına uygulanan eğitim programlarını incelemiştir. Karipek (2017) yapmış olduğu çalışmada Suriyeli üniversite

öğrencilerinin kültürel etkileşim durumlarını ortaya koymuştur. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada ilkokulda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Aliyev ve Öğülmüş (2015) tarafından yapılan çalışmada farklı kültürlerden gelen bireylerin eğitim ortamlarında birbirleriyle olan ilk etkileşimlerine ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Döş, Teres ve Gürbüz (2019) çok kültürlü sınıf ortamında bir arada eğitim gören Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarını incelemiştir. Yılmaz, (2020) Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumlarını incelemiştir. Karataş ve Baloğlu (2018) Suriyeli öğrencilerin kültürleşme sürecini incelemiştir.

Kültürel etkileşimin artmasıyla beraber öğrencilerin akademik başarı durumları, ders kitaplarının kültürel unsurları yansıtma durumu, öğrencilerin yaklaşımları, kültürel etkileşim sürecinde ortaya çıkan durumların öğretmenlerin görüşleriyle ortaya konulması okullardaki mevcut durumu göstermesi açısından önemlidir. Özellikle farklı alanlarda eğitim veren branş öğretmenlerin derslerine yönelik mülteci öğrencilerin tutumları, bu derslerde diğer öğrencilerle olan kültürel etkileşim süreçlerinin nasıl olduğunu ortaya koymak önem taşıyan hususlardandır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı Kilis'te çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kültürel etkileşime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. Kültürel etkileşimin akademik başarı üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Kültürel etkileşim bağlamında ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
3. Ders sürecinde kültürel boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
4. Kültürel etkileşim sürecinde öğrencilerin kültürel paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
5. Göçmen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Kilis'teki ortaokullarda eğitim gören göçmen öğrenciler ve Türk öğrencilerin kültürel etkileşimleri hakkında öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Nitel bir doğaya sahip olması ve detaylı bir inceleme gerektirmesi sebebiyle çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, fenomen ve deneyimleri bir arada bütünleyerek çıkarımlarda bulunur (Bodner & Orgill, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı, Kilis il merkezinde bulunan, MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan ve farklı branşlarda eğitim veren 24 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çeşitlilikten türeyen deneyimleri belirlemede önemli etkisi olan bu yöntemle (Patton, 2014) farklı derslere giren öğretmenlerin seçimine dikkat edilmiştir. Çalışmada farklı branş öğretmenleri seçilerek kültürel etkileşimin çeşitli dersler eksenindeki genel yapısı ortaya konulmak istenmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

		(f)	%	N
Cinsiyet	Erkek	11	45.8	24
	Kadın	13	54.2	
Kıdem	1-5 yıl arası	17	70.8	24
	6-10 yıl arası	4	16.7	
	11-15 yıl arası	1	4.2	
	16-20 yıl arası	0	0	
	20 yıl üzeri	2	4.2	
Branş				
	Türkçe	6	25.0	24
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	16.7	
	Fen Bilimleri	3	12.5	
	Matematik	3	12.5	
	İngilizce	2	8.3	
	Sosyal Bilgiler	2	8.3	
	Arapça	1	4.2	
	Beden Eğitimi	1	4.2	
	Rehberlik	1	4.2	
	Görsel Sanatlar	1	4.2	

Verilerin toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulunun 15.06.2020 tarihli 2020/15 sayılı kararıyla etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığında araştırma izni alınmıştır. Bu çalışmada

öğretmenlerin kültürel etkileşimle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan form üzerinde bir öğretim üyesinden ve iki öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleriyle formda bazı ifade değişiklikleri yapılmış ve iki soru çıkarılmıştır. Hazırlanan form ile pilot görüşme yapılarak bazı maddeler düzenlenmiştir. Yapılan düzeltmelerle 10 maddeden oluşan form nihai şeklini almıştır.

Görüşmeler esnasında katılımcılara çalışmanın amacından bahsedilerek araştırmanın gönüllülük ilkesine göre yapılacağı ve kişilerin görüşmeye devam edip etmeyeceği hususunda serbest oldukları belirtilmiştir. Görüşme yapılan kişilere isimlerinin saklı tutulacağı ifade edilmiştir. Görüşmelerden daha verimli veri toplamak için görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Toplanan görüşme verileri araştırmacılar tarafından yazılı hâle dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

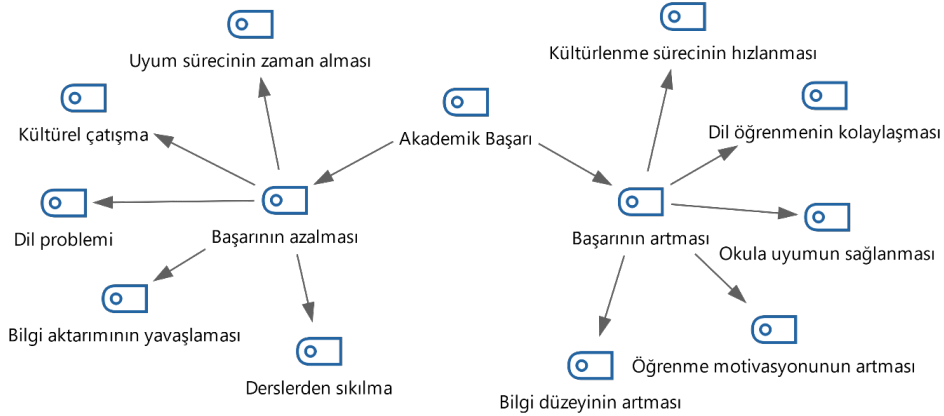
Çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılırken ifadelerin aslına bağlı kalınmıştır. Veriler üzerinde katılımcı teyidi sağlanmış ve verilerin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Analiz için MAXQDA 2020 nitel analiz programı kullanılmıştır. Görüşme verilerinin analiz sürecinde kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama işleminin güvenilirliğini

sağlamak için yazıya aktarılan veriler üzerinde iki araştırmacı kodlama yapmıştır. Kodlamalar üzerinde az sayıdaki farklılık iki kodlayıcının kodlar üzerinde inceleme yapmasıyla giderilmiştir. Bulgular şekiller hâlinde sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden örnekler kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri verilirken cinsiyete göre kısaltma ve numara (K1, E1...) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları ortaya çıkan temalara göre akademik başarı, ders kitaplarının kültürel yeterliliği, ders sürecinde kültürel boyutlar, kültürel paylaşımlar ve Türk kültürüne yönelik yaklaşımlar başlıklarına ayrılmıştır.

Kültürel Etkileşimin Akademik Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular



Şekil 1. Kültürel etkileşimin akademik başarı üzerindeki etkisi

Kültürel etkileşim Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları üzerinde farklı boyutlarıyla etkili olmaktadır. Bazı durumlar öğrencilerin akademik başarısını artırırken öğrencilerin akademik başarısını düşüren durumlar da bulunmaktadır. Özellikle kültürel etkileşimin artması, dil öğrenmelerinin

kolaylaşması ve okula uyumlarının artması öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Bunun yanında kültürel çatışma ve dil kullanma sorunları başarılarını düşüren etkenlerdendir. Bu duruma göre kültürlenme sürecinin artması ve dili kullanma becerileri öğrencilerin akademik başarılarını büyük oranda etkilemektedir. Kültür ve dil öğrencilerin aidiyet hissini geliştirmelerine ve kendilerini psikolojik açıdan rahat hissetmelerine olanak tanıyarak onların derslerine daha fazla odaklanmalarına katkı sağlar. Kültürel etkileşimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

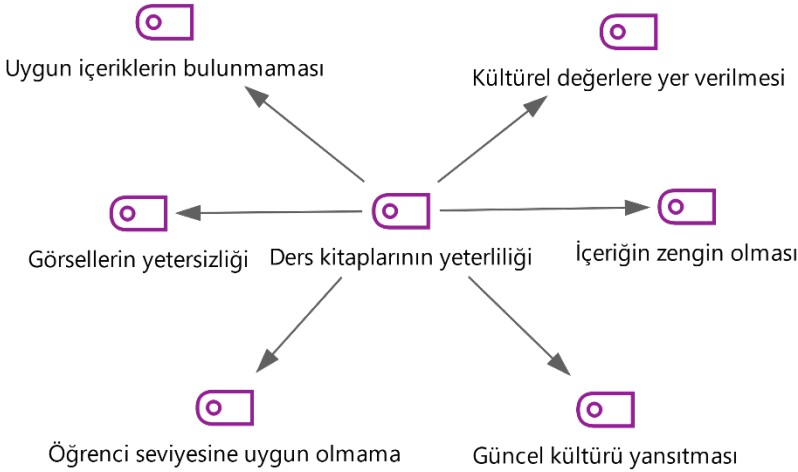
K11: *Akademik başarıları açısından baktığımızda Suriyeliler açısından önemli. Başarılarını olumlu yönde etkiliyor diyebiliriz. Kültürel aktarım olduğu için başarılarına olumlu etki ediyor. Birbirlerinden kültürel aktarım yapıyorlar; iyi anlamda etkiliyor.*

E10: *Öğrencilerin farklı kültürleri tanınması, bilmesi birbirleriyle olan etkileşim derste motivasyonu artırabilir.*

K5: *Yabancı uyruklu öğrenciler kelimelerin anlamlarını tam olarak anlamakta zorlanıyor. Mecazlı ifadeleri anlamakta güçlük çekiyor bu öğrenciler. Bu durum da öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkiliyor.*

E4: *Kültürel etkileşimin olumlu etkisinden ziyade olumsuz etkisi daha fazla. Öğrenciler birbirlerini anlamakta güçlük çekiyor ve bu seferde sınıf içerisinde tartışmalar çıkıyor. Uygun ortamı oluşmadığı için de eğitim seviyesi de düşüyor.*

Ders Kitaplarının Kültürel Yeterliliği ile İlgili Bulgular



Şekil 2. Ders kitaplarının kültürel öğeleri yansıtma yeterliliği

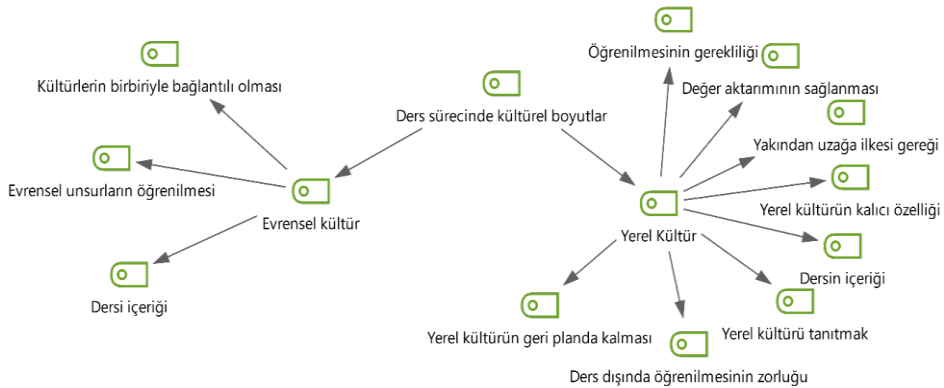
Uyum sınıflarında kullanılan ders kitaplarında kültürel öğelerin durumuyla ilgili kültürel değerlere yer verildiği, öğrenci seviyesine uygun olmadığı, içeriğin uygun olduğu görüşleri öne çıkmaktadır. Genel olarak kültürel öğelerin bulunma durumunun yeterli olduğu ancak öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve öğrencinin anlayabileceği basitlikte olmadığı belirtilmiştir. Bu anlamda öğrenme materyallerinde kültürel içeriklere yer verildiği kadar bunların nasıl verildiği de önem taşımaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek kültürel öğelerin kullanılması kültürel etkileşimi daha kolaylaştırabilir. Ders kitaplarındaki kültürel öğeler konusunda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

E6: Veriyor tabii ki de. Bazı değerler ortak olduğu için onları daha çabuk alıyorlar. Anlattıklarımı çok yadırgamıyorlar. Anlamaya ve algulamaya açık oldukları için bizim kitaplarda da fazlasıyla kültürel ve milli öğelere yer veriliyor.

K12: Kültürel olarak evet fakat Suriyeli öğrenciler için bu kitaplar ağır geliyor. Bu yüzden daha hafifleştirilerek öğretilmesi gerekiyor. Genelde soyut olduğu için öğrenciler öğrenmekte zorluk çekiyor.

K3: Ders kitaplarına baktığımızda bu Türklere göre hazırlanmış bir ders kitabı olduğu için bizim de öğrencilerimizin %80'i Suriyeli olduğu için çok da bir başarılı bulamıyorum. Çünkü direkt Türklere göre hazırlanmış ama tabii ki de bu bağlamda Türk öğrencilere de ders kitaplarıyla yeteri kadar kültürel aktarım yapıyor mu emin değilim çünkü ders kitaplarına çok fazla bir şey sığmıyor. Sadece basit, yüzeysel şeyler var bu yüzden etkili olduğunu düşünmüyorum.

Ders Sürecinde Kültürel Boyutlar ile İlgili Bulgular



Şekil 3. Ders sürecinde kültürel boyutların kullanılma durumu

Ders sürecinde ele alınan kültürel boyutlara ilişkin görüşler değerlendirildiğinde yerel kültür ve evrensel kültür öğelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin yerel kültür öğelerine daha fazla ağırlık verdiği anlaşılmaktadır. Buna gerekçe olarak da içinde yaşadığı toplumun kültürünün öğrenilmesi, yerel kültürün kalıcılığının olması, yerel kültürün öğrenilmesinin başka ortamlarda zor olduğu gibi görüşler öne çıkmaktadır.

Bunun yanında birçok öğretmen yerel kültürle evrensel kültürün birbiriyle bağlantılı olduğunu ve ayıramayacağını düşünmektedir. Ders içeriğinden dolayı ve evrensel kültürün yararlı olduğu gerekçesiyle derslerde kullanıldığı belirtilmiştir. Yerel kültürü derslerinde kullanan öğretmenlerin evrensel kültüre de belirli oranda yer verdiği ancak uyum sürecinin kolaylaşması açısından yerel kültürün göz ardı edilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Ders sürecinin kültürel boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıdakiler örnek verilebilir:

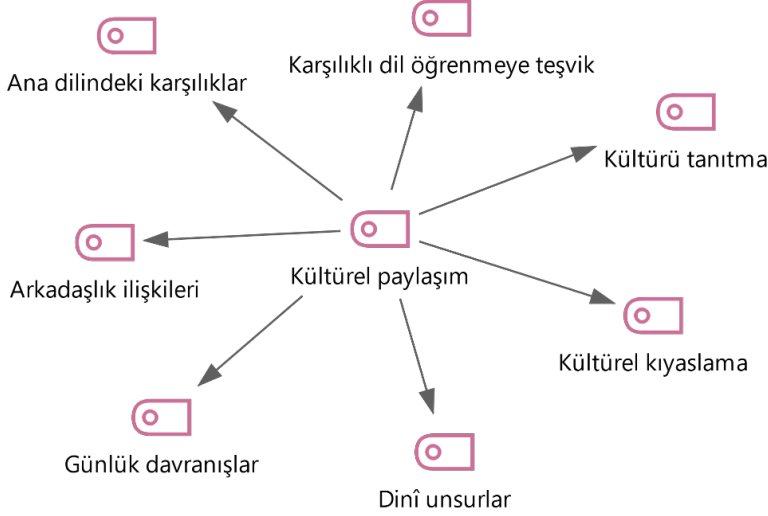
E3: *Öncelikle yakın çevremdeki kültürden faydalanırım çünkü öğrencinin yakın çevresinden gördüğü daha inandırıcı olabilir. Daha sonra bu kültürel kavramları genişletip evrensel kültürden de faydalanabilmekteyim.*

K12: *İkisinden de yararlanıyorum. Çünkü evrensel kültür bizim kültürümüzü de etkilemiş pozisyonda. Hem maddi hem manevi kültürü ve evrensel kültürü birlikte veriyoruz.*

E9: *Yerel kültürden örnek veririm. Özellikle onların yaş seviyesine bağlı olarak seçtiğim masal, hikâye ve günlük hayattaki olaylardan faydalandırarak yönlendirmeye çalışırım. Böylece onların bizi yakından tanmasına vesile olmasına çalışırım.*

K8: *Daha çok evrensel kültürden faydalanmaktayım. Çünkü ben yabancı bir şehirden geliyorum. Evrensel kültür bence daha etkili o yüzden ben yoğunlukla onu kullanıyorum.*

Kültürel Paylaşımlar ile İlgili Bulgular



Şekil 4. Öğrencilerin kültürel paylaşım durumları

Öğrencilerin kültürel paylaşımları sınıf içerisinde etkin bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Sürekli beraber zaman geçiren öğrenciler birbirinden çok şey öğrenmektedirler. Çocuklar yetişkinlere göre dış kültürlerle daha önyargısız yaklaşarak karşılıklı kültürlenme sürecine girerler. Özellikle öğrenciler arasında dil kullanımı konusunda yoğun bir etkileşimin olduğu belirtilmiştir. Suriyeli öğrenciler arkadaşlarından Türkçe öğrenirken Türk öğrenciler de onlardan Arapça öğrenmektedirler. Yine sınıf içerisinde çeşitli kelimelerin kendi dillerindeki karşılığı da sıkça paylaşım yapılan hususlardandır. Bu anlamda öğrenciler birbirini daha iyi anlayabilmek için dilsel etkileşime yoğun ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenciler arasında kültürel kıyaslamada sürekli görülen davranışlardandır. Duruma göre kendi kültürlerini de anlatarak kültürel

etkileşime katkı sunmaktadırlar. Öğrencilerin günlük davranışlarda da birbirinden etkilenmelerin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kültürel paylaşımları konusundan bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

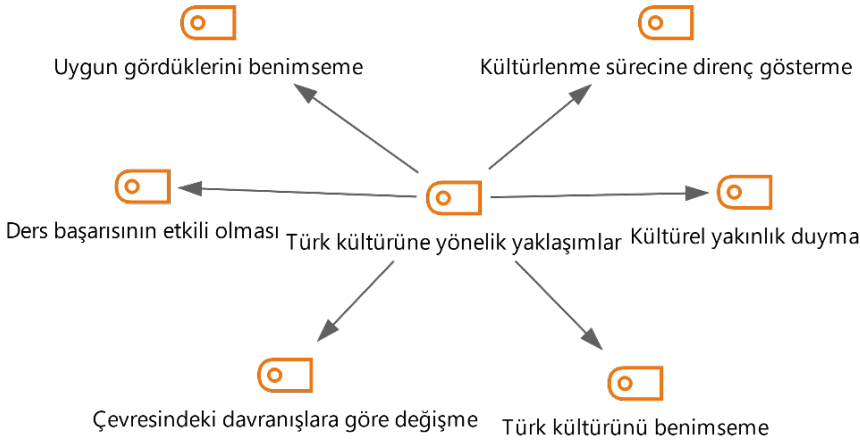
K2: *Tabii ki de birbirlerinin üzerinde etkileri var çünkü ailelerinden daha çok birbirlerini görüyorlar. Uzun süre birbirleriyle vakit geçiriyorlar. Bu durum bizim öğrencilerimizin çat pat da olsa Arapça konuşmalarına Arapların ise Türkçeyi daha kolay öğrenmelerine neden oluyor.*

E5: *Türk öğrenci bir hareket yaptığında öğretmen o davranışa olumlu bir tepki mi veriyor yoksa olumsuz bir tepki mi veriyor. Olumlu bir tepkiyse Arap öğrenciler bunları kendilerine adapte ediyorlar.*

K11: *Genellikle dilleriyle alakalı olan şeyleri paylaşıyorlar. Ortak kullanımı olan kelimeleri söylüyorlar.*

E6: *Mesela biz kendi kültürümüzle ilgili örnekler verirken onlar da kendi kültürlerinden örnekler vererek mukayese yapıyoruz. Kendi kültürlerinden de bahsediyorlar. Bir yemek kültürü olsun hemen paylaşıyorlar.*

Türk Kültürüne Yönelik Yaklaşımlar ile İlgili Bulgular



Şekil 5. Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne yönelik yaklaşımları

Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne yönelik yaklaşımları değerlendirildiğinde genel olarak olumlu yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Öğrenciler Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında ortaklıklar gördüğü için Türk kültürüne karşı yakınlık duymaktalar, uygun gördüğü kültürel öğeleri benimsemektedirler. Bunun yanında çevresindekilerin davranışına göre farklı tutumlar takındıkları ve zaman zaman asimilasyon korkusuyla kültürlenme sürecine direnç gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ders başarılarının da yaklaşımlarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Derslerde başarısızlık yaşayanların kültürlenme sürecine de tepkisel yaklaştığı anlaşılmaktadır. Özellikle aynı dine bağlı olmaları dolayısıyla öğrencilerin Türk kültürüyle olan ortaklıkları göz önüne alındığında temel noktalarda bir sorun olmadığı, bununla birlikte bazı davranış biçimlerinde farklılıkların ortaya çıktığı söylenebilir. Bu hususta öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

E1: *Kültürlerarası etkileşimde biz genelde hep göç üzerinden konuşuyoruz. Onların kendi kültürleriyle bizim kültürümüz hakkında sohbetler ediyoruz. Benzer bir kültüre sahip olduğumuz için bizim kültürümüzü benimsiyorlar herhangi bir ön yargı benimsemiyorlar.*

K1: *Eğitim dili Türkçe olduğu için hepsi Türkçe öğrenmeye başlıyor. Diğer arkadaşlarından da Türk kültürüne yönelik yemekler, oyunlar öğreniyorlar. Bu şekilde tabi ki de Türk kültüründen etkileniyorlar. Bir süre sonra hayatları da Türk kültürüne bağlı oluyor git gide.*

E6: *Sınıfta okuyan Türk ve Suriyeli öğrencilerimiz var. En ufak bir ayırım gözetmediğim için onlar da bunu fark etmiyor. Ama ayrıştırıcı bir dil Türk veya Suriyeli fark etmiyor herhangi bir taraf ayrıştırıcı bir dil kullanmaya başladığı zaman diğeri de ona tepki gösteriyor.*

K12: *Onlar asimile olmamak için çalışıyorlar benim anladığım kadarıyla. Türk kültürüne biraz direniyorlar.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kültürel etkileşim hakkında görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri kültürel etkileşimin akademik başarıdaki etkililiği, ders kitaplarının kültürel yeterliliği, ders sürecinde kültürel boyutlar, öğrencilerin kültürel paylaşımları ve Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin yaklaşımları çerçevesinde şekillenmiştir.

Kültürel etkileşimin akademik başarı üzerinde etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Bazı durumlarda kültürel farklılıkların başarıyı artırdığı,

bazı durumlarda ise başarıyı azalttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kültürel ve dilsel etkileşimlerinin gerçekleşmesi durumunda başarı artmakta ancak farklılıkların etkileşime giremediği durumlarda sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçeyi konuşma ve anlama noktasında sorun yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin, ders içeriğini de anlayamadıklarını ve buna bağlı olarak sınavlarda da sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir başarı gösterdiklerini belirlemiştir. Öğrenciler birbirinden dil öğrenip farklılıklara saygıyı kazandıklarında derslere daha fazla motive olmakta ve okula uyumları artmaktadır. Ancak sınıftaki farklılıklar ortak noktada buluşmadığında kültürel çatışma meydana gelmekte ve öğrencilerin başarıları da bundan olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin dil seviyelerinin farklı olmasından kaynaklı olarak derslerin anlatım şeklinin herkeste aynı etkiyi yaratmadığı ve bazen Suriyeli öğrencilerin bazen Türk öğrencilerin aleyhine işlediği anlaşılmaktadır.

Ders kitaplarının kültürel öğeleri yansıtmaya durumuna ilişkin olarak öğretmenler, kitaplarda yer alan kültürel öğelerle ilgili oldukça zengin malzemenin bulunduğunu ve kültürel öğelerin kazandırılabilirliğini belirtirken bazı içeriklerin öğrencinin seviyesinin üzerinde olduğunu, öğrenciye uygun olmayacak içeriklerin bulunduğunu ve görsellerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlere bakılarak kültürel öğelere materyallerde yeterli düzeyde yer verildiği ancak hedef kitlenin özelliğine uygun içeriklerin bulunması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda evrensel ve ortak kültür unsurlarının daha fazla kullanılması öğrencilerin kültürel etkileşimine katkı sağlar.

Ders sürecinde işlenen kültürel boyutlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yerel ve evrensel kültürü büyük oranda beraber ele aldıkları görülmektedir. Yerel ve evrensel kültür arasındaki güçlü ilişkiler bunların birbirinden çok ayıramayacağını düşündürmektedir. Suriyeli öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma ve eğitim sistemine uyumlarını önemsendiği için yerel kültür özellikleri üzerinde de önemli oranda durulmuştur. Yakın çevresinde karşılaştığı kültüre uyum sağlayamayan öğrenciler farklı alanlarda da sorun yaşayabilirler.

Öğrenciler beraber eğitim görürken karşılıklı etkileşim ve kültürel paylaşımların oluşması doğal bir süreçtir. Öğrenciler özellikle dilsel alanda karşılıklı paylaşımda bulunmaktadır. İletişim için yardımcı olarak kavramların kendi dillerindeki karşılıklarını birbirine aktarmaktadırlar. Bunun yanında birbirlerine kendi dillerini öğretmeye çalışmaktadırlar. Bu süreç öğrencilerin uyumu için önemli bir göstergedir. Günlük davranışlarda birbirlerine örnek olmaları ve etkileşim yaşamaları da beklenen bir durumdur. Kendi kültürlerini kıyaslamaları ve birbirlerine tanıtmaları da eğitim sürecinde gerçekleşen paylaşımlardır. Türk vd.'ye (2019) göre göçmen öğrenciler, yerleşik toplumun üyeleri ile bütünleşmek ve aralarına girebilmek için çaba sarf etmektedirler. Akman ve Kardeş'e (2018) göre öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilere kendi kültürlerini tanıtmak için imkân vermekte ve ders esnasında da Suriye kültürünü kullanmaya dikkat etmektedirler. Yılmaz'a (2020) göre öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde kendi inisiyatifleri dâhilinde kültürel elementleri kullandıklarını ve öğrencilerini de kültürlerini tanıtmaları konusunda teşvik ettikleri belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne karşı yaklaşımları değerlendirildiğinde ortak unsurların fazla olmasından dolayı Türk kültürüne yaklaşımlarının olumlu olduğu görülmektedir. Birçok öğrenci kültürel yakınlık duymakta ve Türk kültürünü benimseyen davranışlar göstermektedirler. Karaipek'e (2017) göre Suriye ve Türkiye'nin birbirine yakın coğrafya olmaları kültürel yakınlıkları beraberinde getirmekte ve özellikle aynı dini paylaşımları aralarında yakınlık doğurmaktadır. Çevresindekilerin durumu da bunda oldukça belirleyicidir. Olumsuz yaklaşım hisseden öğrenciler de kendisini dışarda tutma eğilimine girmişlerdir. Bazı öğrenciler de asimilasyon korkusuyla Türk kültürüne karşı direnç geliştirmiştir. Bu durumun oluşmasında ailelerin telkinleri de önemli rol oynamaktadır. Gürsoy ve Ertaşoğlu'nun (2019) çalışmasında Suriyeli mültecilerin ikinci dil olarak Türkçeye ve ev sahibi toplum olarak Türk toplumuna karşı oldukça olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Uyum sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel etkileşimlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde kültürel etkileşimin akademik başarıda önemli rol oynadığı, ders kitaplarında zengin içeriğin bulunduğu ancak bazı düzenlemelerin yapılması gerektiği, ders sürecinde öğrencileri evrensel kültürden koparmadan içinde yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştıracak yerel kültür unsurlarına yer verdikleri, öğrencilerin birbiriyle yoğun bir kültürel paylaşımına gittikleri ve Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımlarının genellikle olumlu olduğu sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlara göre aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür:

- Öğrencilerin kültürel etkileşimlerini artıracak bazı yaygın eğitim tekniklerine derslerde yer verilebilir.
- Öğrencilerin ortak noktalarda buluşmalarını sağlayacak unsurlar üzerinde daha fazla durulabilir.
- Hedef kitlenin özelliklerine uygun kültürel etkileşimi artıracak materyaller kullanılabilir.
- Kültürel etkileşimde velilerin önemli rolü olduğu dikkate alınarak sürece onların da dâhil edilmesi uyumu kolaylaştırabilir.
- Öğrencilerin kültürel etkileşimleri üzerinde etkili olan uygulamalar üzerine deneysel çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulunun 15.06.2020 tarihli 2020/15 sayılı kararıyla etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır.

Kaynakça

[1] Aliyev, R. ve Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum: Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (12), 49-71.

- [2] Anderson, A. (2004). Issues of migration. In R. Hamilton, & D. Moore (Eds.), *Educational interventionsfor refugee children. Theoretical Perspectives And Implementing Best Practice* (pp. 64–83). London: Routledge Falmer.
- [3] Banks, J. A. (Ed.). (2017). *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research and teaching*. New York, NY: American Educational Research Association.
- [4] Bodner, G. M. & Orgill, M. (2007). *Theoretical frameworks for research in chemistry/science education* (1. bs). Pearson Prentice Hall.
- [5] Ceccarelli, M. (2016). *Providing the integration of refugees into foreign societies*. Armun 2016 Research Report: General Assembly, 6, 1-10.
- [6] Döş, B., Teres, M. ve Gürbüz, Ç. (2019). Çok kültürlü sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- [7] Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- [8] Gümüştan, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5 (10), 247-264.
- [9] Gürsoy, E. ve Ertaşoğlu, L. D. (2019) Syrian refugees' perception ofbarriers and bridges towards integration into Turkish society. *Language*,

Culture and Curriculum, 32 (2), 128-141, DOI: 10.1080/07908318.2018.1542000

[10] Karataş, K. ve Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kıskacındaki Suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (27), 971-990.

[11] Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17 (3), 1224-1237

[12] Karipek, Y. Z. (2017). Asylum-seekers experience and acculturation: a study of syrian university students in Turkey. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies, Special Issue*, 105-133.

[13] Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4. bs). Sage Publication.

[14] Pehlivan Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

[15] Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 208-229.

[16] Sarvan, S. ve Efe, E. (2019). Suriyeli çocuk mülteciler ve sorunları. *BAUN Sağlık Bilimler Dergisi*, 10 (1): 55-62.

- [17] Szente, J., Hoot, J. ve Taylor, D. (2006). Responding to speacial needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1).
- [18] Türk, F., Türnüklü, A., Tercan, M. ve Kaçmaz, T. (2019). Gruplar arası olumlu ve olumsuz temas: Türk ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkileşimlerinin incelenmesi. *Nesne*, 7 (15), 214-235. DOI: 10.7816/nesne-07-15-05
- [19] Yıldırım A, Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [20] Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Okul Ortamına Uyumu*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
- [21] WEB: <https://piktes.gov.tr/> adresinden 24.06.2021 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

The number of foreign students in schools has increased gradually with the dense immigration from Syria to Turkey and Turkish students and immigrant students have started to study in the same schools and same class. The students who started to study in the same class have begun to be influenced by each other in different areas. Acculturation has come to the forefront in the classes where immigrant and Turkish students study together. With the increase of acculturation, it is important to reveal the academic success of the students, the reflection of the cultural elements of the textbooks, the approaches of the students, the situations that arose in the acculturation process with the opinions of the teachers in terms of showing the current situation in the schools. It is important to reveal the attitudes of refugee students towards the lessons of branch teachers who teach especially in different fields and how the acculturation processes with other students in these lessons. The main purpose of this research is to evaluate the opinions of the teachers who are teaching in multi-cultural classrooms on acculturation.

In this research, the acculturation of immigrant students and Turkish students who study in secondary schools in Kilis was evaluated by taking the opinions of the teachers. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group of the research consists of twenty four teachers who are working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education and teaching in different branches in the city center of Kilis in the 2020-2021 academic year. Maximum variation sampling method was used in the selection of these

teachers. The interview method was used to reveal the opinions of the teachers about acculturation in this research. Data were collected with the semi-structured interview form developed by the researchers. During the interviews, the purpose of the research was mentioned to the participants and it was stated that the research would be carried out according to the principle of voluntariness and that participants were free to decide whether to continue the interview or not. The content analysis method was used in the analysis of the data of the research. The original expressions were used while these data were transcribed in the computer environment. Participant confirmation was ensured on the data and the reliability of the data was tried to be increased. The MAXQDA 2020 qualitative analysis program was used for the analysis. Codes, categories and themes were created during the analysis of the interview data. Two researchers coded the data which was transferred to the text in order to ensure the reliability of the coding process.

The opinions of the teachers were shaped within the frame of the effectiveness of acculturation in academic success, the cultural competence of the textbooks, the cultural dimensions in the lessons, the cultural share of the students and the approaches of the Syrian students to the Turkish culture. It is obvious that the effect of the acculturation on academic achievement is important. It has been determined that in some situations cultural differences increase success. However, in some situations cultural differences decrease success. Success increases in the case of cultural and linguistic interactions of students. However, problems arise when differences can't interact. Regarding the reflection of the

cultural elements in the textbooks, teachers stated that there is very rich material related to the cultural elements in the textbooks and that cultural elements can be gained. However, some of the contents are above the level of the students, there are contents that are not suitable for the students and visuals are insufficient. When the cultural dimensions that are covered during the lesson are evaluated, it is seen that the teachers mostly deal with the local and universal culture together. The formation of mutual interaction and cultural share are natural processes while students are studying together. Students share mutually, especially in the linguistic field. They transfer the equivalents of the concepts in their own language to each other as a help for communication. Besides that, they try to teach each other their own language. When the approaches of Syrian students towards Turkish culture are evaluated, it is seen that their approach to Turkish culture is positive owing to the high number of common elements. Many students feel cultural affinity and show behaviours that adopt Turkish culture.

When the opinions of the teachers who are working in the integration classes on the acculturation of the students are evaluated, it is seen that acculturation plays an important role in the academic success and also, textbooks have rich content. However, some rearrangements need to be made. It is also seen that they include local cultural elements that will facilitate the adaptation of the students to the society they live in, without separating them from the universal culture, students go to a dense cultural share with each other and Syrian students' approaches to Turkish culture are generally positive.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme

Aslı UYSAL¹

Sena ZORPUZAN²

Öz

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan tezlerin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırmada 01.04.2021 ve 15.04.2021 tarihleri arasında Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılabilen tezler incelenmiştir. Tezlerin incelenmesi sırasında doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi lisansüstü tezlerde; “tür, yıl, üniversite, ana bilim dalı/enstitü, yöntem, desen, veri toplama araçları” başlıklarına göre gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre 47 yüksek lisans, 19 doktora tezi olmak üzere toplam 66 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan bu tezlerden en fazla tezin 2019 yılında yazıldığı, en fazla tez yazılan üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu, tezlerin en fazla Türkçe eğitimi ana bilim dalında ve eğitim bilimleri enstitüsünde yazıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde en fazla nitel ve karma yöntemlerin, en fazla doküman incelemesi deseninin, ve veri toplama aracı olarak da en çok dokümanların kullanıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan bütün bu sonuçlar

¹ Öğretim Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, a.uysal@gmail.com Orcid ID: 0000-0002-7866-5526

² Gazi Üniversitesi, Ankara, sena.zorpuzan@gmail.com Orcid ID:0000-0002-2981-6017

Geliş Tarihi: 09.09.2021-Kabul Tarihi: 23.09.2021

Kaynak Gösterme: Uysal, A., ve Zorpuzan, S. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 251-283.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2005

literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazma becerisinin öğretimine yönelik çalışmaların daha da artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Lisansüstü Tezler.*

An Evaluation Teaching on of Writing Skills in Turkish Teaching to Foreigners

Abstract

This study, which was conducted with the aim of examining the theses written about the education of writing skills in teaching Turkish to foreigners, is a qualitative study. In the research, theses that can be accessed from the National Thesis Center of the Higher Education Institution between 01.04.2021 and 15.04.2021 were examined. Document analysis was used during the investigation of theses. The analysis of data in postgraduate theses; It was carried out according to the titles of "type, year, university, department/institute, method, design, data collection tools". According to the findings obtained as a result of the analysis, a total of 66 postgraduate theses, including 47 master's and 19 doctoral theses, were reached. It has been determined that the most theses were written in 2019, Gazi University was the university with the most theses, and the theses were mostly written in the department of Turkish education and the institute of educational sciences. It was determined that the qualitative and mixed methods, the most document analysis design, and the most documents were used as data collection tools in the theses. All these results were compared with the studies in the literature and it was concluded that the studies on writing education in the field of teaching Turkish to foreigners should be increased.

Key words: *Teaching Turkish To Foreigners, Writing Education, Postgraduate Theses.*

Giriş

Yabancı dil öğretiminde temel amaç öğrenenlerin hedef dilin sistematığı içinde söz varlığı öğelerinden etkin bir şekilde yararlanarak temel dil becerilerini kullanabilmelerini sağlamaktır. Çünkü Karatay (2011, s. 21) bireylerin bir dilde yeterli olma durumlarını anlama ve anlatmaya dayalı olan dil becerilerini aktif kullanabilmesiyle değerlendirir. Anlama becerileri olarak adlandırılan okuma ve dinleme becerisi var olan durumları anlama ve kavrama; anlatma becerileri olarak da isimlendirilen yazma ve konuşma becerisi ise duygu ve düşünceleri ifade etmek, iletişim kurmak için bir yaratma sürecidir. Temel dil becerileri arasında “pek çok üst düzey zihinsel beceriyi kapsayan” (Altunbay, 2019, s. 88) ve “diğer becerilere göre daha geç gelişen ve zor bir beceri olarak algılanan” (Maltepe, 2006, s. 5; Durmuş, 2013, s. 208) yazma zihnimizdeki yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belirli kurallar çerçevesinde yazılı olarak ifade etme çabalarıdır (Güneş, 2007, s. 158).

Yabancı dil öğretiminde yazma eğitimi 1980’li yıllarda özel bir bilim alanı olarak ortaya çıktığından beri birçok yazma becerisini temel alan çok sayıda yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımların dil yapılarını temel alan yaklaşım, işlevsel yaklaşım, yaratıcı yaklaşım, süreç yaklaşımı, içerik odaklı yaklaşım, tür ve bağlamı temel alan yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla birçok farklı yöntem ve teknik de kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin kullanılması dil öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Hyland, 2003, s. 2).

Dil öğrenenlerin bir konuyu yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmaları beklendiğinde; yazmaktan korkmakta ve kendilerini etkili ve doğru bir şekilde ifade edememekte (Hamaratlı, 2015), fikir üretememekte, taslak oluşturmada ve düzenlemede sorunlarla karşılaşmakta (Cahyadi ve Muhammed, 2020, s.149) motivasyon eksikliği yaşamaktadır (Hamaratlı, 2015). Alan yazında yazma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmalarla bu sorunlara çözümler üreten uygulamaların oluşturulması beklenmektedir. Yabancı ve yerli alan yazında yabancı dilde yazma becerisine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır.

Yabancı dilde yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar ERİC veri tabanı üzerinden araştırıldığında son beş yılda toplam 23,417 araştırma yapıldığı görülmüştür. Web of Science üzerinden yapılan literatür taramasında 2,160 çalışma tespit edilmiştir. İkinci ve yabancı dilde yazma becerisi anahtarlarıyla taranan literatürde yazma becerisi ve öğretim yöntem teknikleriyle (Mbeudeu, 2017; Yang, 2020; Cahyadi ve Muhammed, 2020; Huahui, 2018; Huang ve Zhang, 2020; Chen, 2017; Forbes, 2019; Bartan, 2017; Hojnacki, 2018; Dobao, 2020; Krulatz ve Iversen, 2020; Uzun ve Topkaya, 2018; Kafipour, Mahmoudi ve Khojasteh, 2018, Zengin, 2019) öğrenci öğretmen tutumları ve yazma kaygılarıyla (Teng, Sun, Xu; 2018; Menke ve Anderson,2019; Saeli ve Cheng, 2019; Barkanyi ve Couto, 2017; Mulyono, Rizky, Warni ve Suryuputro, 2020; Yuan ve Sun, 2018; Ekmekçi, 2018) dil kullanımı durumlarıyla (Paqout, 2017; Marzec ve Stawiarska, 2019; Kaya Bölükbaş ve Yılmaz, 2018; Jin, Su ve Lei, 2020; Bourina ve Dunaeva, 2019) yazma becerisinin konu alındığı çalışmalar tespit edilmiştir. Bu taramada yazma

becerisini geliştirmeye yönelik olan çalışmaların sayıca fazla olduğu gözlemlenmiştir. YÖKTEZ üzerinden yapılan literatür taramasında yazma becerisinin cinsiyet, yaş, eğitim alınan süre, dili öğrenme amacı, hedef dilde yayın okuma, ders dışı yazma çalışmaları yapma, hedef dilde yazılı iletişim kurma, öz yeterlilik algısı, kullanılan stratejiler, yazmaya yönelik tutumlar, öğrencilerin sahip olduğu ana dilin özellikleri, alfabe farklılıkları, yazma becerisine yönelik verilen eğitimlerde kullanılan yöntem ve teknikler, akran değerlendirmesi, geri bildirim gibi değişkenler açısından ele alındığı birçok araştırma tespit edilmiştir (Öztürk, 2006; Büyükkiz, 2011; Uzun, 2015; Demir, 2017; Şimşek 2017; Ekinci, 2018; Kadan, 2020; Karabulut, 2020).

Türkiye’de alan eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde temel eğilimleri belirlemeye yönelik çalışmaların son zamanlarda öne çıktığı görülmektedir (Bozkurt ve Uzun, 2015, s. 2). Bu çalışmalardan bazılarının tüm alan yazını kapsadığı, (Varışoğlu, Şahin ve Gökteş, 2013; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Taş ve Okur, 2015; Akyüz, Avcı, Almaz ve Daşöz, 2011; Sevim ve İşcan, 2012; Yağmur-Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013; Büyükkiz, 2014; Sevim ve Özdemir-Erem, 2012; Bozkurt ve uzun, 2015) bazılarının özel bir konu alanına odaklandığı (Balcı, 2012; Çoşkun, Özçakmak, Balcı, 2013; Doğan ve Özçakmak, 2014; Akaydın ve Çeçen, 2015; Kaldırım ve Tavşanlı, 2018; Göçer ve Arslan, 2018; Göçer ve Arslan, 2018; Şahin, 2019; Erol, 2021) görülmektedir.

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazma becerisi üzerine yazılmış olan tezlerin tür, yıl, üniversite, ana bilim dalı/enstitü, konu, yöntem, desen ve veri toplama araçları ulamlarında incelenmesi

amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik yapılan çalışmalara geniş bir bakış açısıyla bakılarak genel eğilimler, alan yazındaki eksik ve geliştirilmesi gereken alanlar tartışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Tezlerin türlere göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin yapıldığı üniversitelere, ana bilim dallarına ve enstitülere göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın desenine, araştırma materyaline, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda, algıları ve olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olacak şekilde ortaya koymak için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle veriler toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar zengin ve bütüncül içerikler sunmaktadırlar (Miles ve Huberman, 2016). Bu açıdan bu araştırmada

yabancılara Türkçe eğitimi alanında yazma becerisi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesinde doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması amaçlanan olgulara ve olaylara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada yabancılara Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin bütüncül olarak değerlendirilmesini sağlamak için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'ndeki ulaşılabilir nitelikteki yabancılara Türkçe eğitiminde yazma becerisi konulu tezler, birer doküman olarak incelemeye alınmıştır.

Araştırma Materyali

Araştırmanın dokümanlarını çalışma kapsamında 2021 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi alanında yazılan YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 01.04.2021 tarihine kadar dijital olarak erişilebilen lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmaya, doğrudan yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi ile ilgili yapılmış 66 lisansüstü tez dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi bağlamında yapılan lisansüstü tezleri incelemek amacıyla 01.04.2021 ve 15.04.2021 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi taranmış ve erişilen lisansüstü tezler dijital ortama aktarılarak incelenmiştir. Tezlerin belirlenmesi noktasında yabancılara Türkçe öğretimi ve yazma eğitimi ile ilişkili olma ön şartı aranmıştır. Söz konusu tezlere ulaşmak için tarama sırasında “yabancılara Türkçe öğretimi, yazma eğitimi, yazma becerisi, yazma” gibi

farklı anahtar kelimeler kullanılmış ve ulaşılan tezler incelenerek araştırma konusuna uygun olanlar seçilmiştir.

Araştırmada erişilen tezlerin incelenmesi sırasında “tür, yıl, danışman unvanı, üniversite, ana bilim dalı/enstitü, konu, yöntem, desen, veri toplama araçları” başlıkları oluşturularak tezler betimsel analiz çerçevesinde incelenmiştir. Betimsel analiz türünde hedef, ulaşılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olacak biçimde okuyucuya vermektir. Bunun için öncelikle ulaşılan veriler sistemli bir şekilde betimlenir ve sonrasında yapılan betimlemeler yorumlanarak sonuca varılır (Yıldırım, Şimşek, 2018).

Verilerin analiz edilme sürecinde güvenilirliğin sağlanması için araştırmacılar belirlenen başlıkları esas alarak ayrı ayrı inceleme yapmışlardır. Her bir araştırmacı incelemesini bitirdikten sonra iki araştırmacı bir araya gelerek ulaşılan bulgular üzerindeki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiş gerektiğinde üçüncü bir uzmana başvurulmuştur. Buna ek olarak verilerin aktarılabiliğini kolaylaştırmak için frekans dağılımlarının ve yüzdelerinin bulunduğu tablolar oluşturulmuştur.

Bulgular

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular inceleme başlıklarına göre tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın “Tür” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 1’de yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve türlerine göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü tezlerde tür dağılımı

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	47	71,21
Doktora	19	28,78
Toplam	66	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen çalışmalar incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 66 lisansüstü tezden 47’sinin (%72,21) yüksek lisans tezi, 19’unun (28,28) doktora tezi olduğu görülmektedir. Ulaşılan verilerden tezlerin büyük bölümünün yüksek lisans tezi olduğu söylenebilir. Üniversitelerde yüksek lisans programlarının doktora programlarına göre daha fazla olması ve daha fazla öğrenci alması bu durumun nedeni olabilir.

Araştırmanın “Yıl” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 2’de yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve yıllara göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü tezlerde yıl dağılımı

Tez Yılı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f	%
2006	1	-	1	1,51
2009	-	1	1	1,51
2010	1	-	1	1,51
2012	1	-	1	1,51
2013	1	-	1	1,51
2014	-	2	2	3,06
2015	3	1	4	6,06
2016	8	1	9	13,63
2017	11	1	12	18,18

2018	6	5	11	16,66
2019	9	5	14	21,21
2020	6	3	9	13,63
Toplam	47	19	66	100

Tablo 2’de verilen bilgilere bakıldığında yazma becerisinin eğitimi ile ilgili ilk tezin 2006 yılında yapıldığı görülmektedir. 2006-2020 arası döneme bakıldığında 2007, 2008, 2011 yıllarında konu ile ilgili hiçbir lisansüstü tez yapılmadığı dikkat çekmektedir. Yine 2006, 2009, 2010, 2012 ve 2013 yıllarında 1’er tane; 2014’te 2 tane; 2015’te 4 tane; 2016’da 9 tane; 2017’de 12 tane, 2018’de 11 tane; 2019’da 14 tane ve 2020 yılında 9 tane lisansüstü tez yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre yazma eğitimi ile ilgili tezlerin 2015 yılından sonra hızlı bir artışa geçtiği, en çok tezin 2019 yılında yazıldığı ve sonrasında tekrar düşüşe geçtiği söylenebilir.

Araştırmanın “Üniversite” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 3’te yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve üniversitelere göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin üniversitelere dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Tezi	Lisans	Doktora Tezi	f	%
Gazi Üniversitesi	6		4	10	15,15
Hacettepe Üniversitesi	4		5	9	13,63
İstanbul Üniversitesi	5		-	5	7,57
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4		-	4	6,06
Atatürk Üniversitesi	1		2	3	4,54
Akdeniz Üniversitesi	3		-	3	4,54
Sakarya Üniversitesi	1		2	3	4,54

İnönü Üniversitesi	-	3	3	4,54
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	-	3	4,54
Mersin Üniversitesi	2	-	2	3,03
Ankara Üniversitesi	1	1	2	3,03
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	1	2	3,03
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1	2	3,03
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	-	2	3,03
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	-	2	3,03
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	-	2	3,03
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	1	-	1	1,51
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	1	1,51
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1	1,51
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	-	1	1,51
Başkent Üniversitesi	1	-	1	1,51
Giresun Üniversitesi	1	-	1	1,51
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	-	1	1,51
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1	1,51
Kocaeli Üniversitesi	1	-	1	1,51
Toplam	47	19	66	100

Tablo 3'e göre yazma becerisinin eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin 25 üniversite tarafından yazıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok tezin Gazi Üniversitesinde (10) sonra da Hacettepe Üniversitesinde (9) yapıldığı dikkat çekmektedir. Diğer üniversitelere bakıldığında bir üniversitede 5, bir üniversitede 4, beş üniversitede 3'er, yedi üniversitede 2'şer ve dokuz üniversitede de 1'er lisansüstü tez yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan tezler incelendiğinde bütün üniversitelerde yüksek lisans tezi yapıldığı sadece İnönü Üniversitesinde yüksek lisans tezi yapılmayıp, doktora tezi yapıldığı dikkat çeken bir durumdur. Bunun yanı sıra doktora tezlerinin de sadece 8

üniversitede yapılmış olması ve en çok doktora tezi yapılan üniversitelerin Ankara’da olması da dikkat çekmektedir.

Araştırmanın “Ana Bilim Dalı” ve “Enstitü” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 4’te yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve ana bilim dalı ve enstitülere göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına ve enstitülere dağılımı

	Bölüm/Alan	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f	%
ANA BİLİM DALI	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	17	6	23	34,84
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	13	6	19	28,78
	Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı	6	6	11	16,66
	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ana Bilim Dalı	4		4	6,06
	Dilbilim Ana Bilim Dalı	2	26	4	6,06
	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	2		2	3,03
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	1		1	1,51
	Belirtilmemiş	3		3	4,54
	Toplam	47	19	66	100
ENSTİTÜ	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	26	12	38	57,57
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	17	2	19	28,78
	Türkiyat Araştırmaları	4	5	9	13,63
	Lisansüstü Eğitimler Enstitüsü	2	-	2	3,03
		Toplam	47	19	66

Tablo 4’te verilen bilgiler incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitimi ile ilgili yapılmış 66 çalışmadan 23’ü Türkçe eğitimi ana bilim dalında, 19’u Türkçe ve Sosyal bilimler eğitimi ana bilim dalında, 11’i Türkiyat araştırmaları ana bilim dalında, 4’ü yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ana bilim dalında, 4’ü dilbilim ana bilim dalında, 2’si Türk dili ve edebiyatı ana bilim dalında, 1’i ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ana bilim dalında yapılmış ve 3 tezin de ana bilim dalı belirtilmemiştir. Ana bilim dalı belirtilmeyen bu tezlerden biri Türkçe eğitimi tezli yüksek lisans programında, ikisi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilim dalında yapılmıştır. Ulaşılan bilgilere göre tezlerin çoğunun Türkçe eğitimi ana bilim dalında ve eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın “Konu” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 5’te yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretilmesiyle ilgili yazılan ve konularına göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 5. Lisansüstü tezlerde konu dağılımı

Konu	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f	%
Model/Yöntem/Teknik vs. etkisi	15	10	25	37,87
Yazım yanlışları	13	-	13	19,69
Yazma sorunları	6	2	8	12,12
Yazma türleri	4	2	6	9,09
Bağdaşıklık	2	1	3	4,54
Aksiyon araştırması	1	-	1	1,51
Ana diller/dil aileleri	-	1	1	1,51
Ders kitapları	1	-	1	1,51
Söz varlığı	-	1	1	1,51

Tutum ve kaygı	1	-	1	1,51
Karşılaştırma	1	-	1	1,51
Öğrenci görüşleri	1	-	1	1,51
İzlençe önerisi	-	1	1	1,51
Materyal tasarımı	1	-	1	1,51
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	1	-	1	1,51
Toplam	47	19	66	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde 15 farklı konuda lisansüstü tezin yapıldığı görülmektedir. Bu konulardan en fazla tezin farklı model/yöntem/teknik vs. uygulanmasına yönelik olduğu (%37,87), daha sonrasında ise yazım yanlışları (19,69), yazma sorunları (%12,12), yazma türleri (9,09) ve bağdaşıklık (4,54) konularında yapıldığı tespit edilmiştir. Geriye kalan 10 konuda ise birer kez çalışma yapılmıştır. Hem yüksek lisans hem de doktora tezinin yapıldığı model/yöntem/teknik vs. etkisi, yazım yanlışları, yazım sorunları ve bağdaşıklık olmak üzere dört konu vardır.

Araştırmanın “Yöntem” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 6’da yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve kullanılan yönteme göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü tezlerde yöntem dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f	%
Nitel	20	3	23	34,84
Nicel	13	3	16	24,24
Karma	10	13	23	34,84
Belirtilmemiş	4	-	4	6,06
Toplam	47	19	66	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen çalışmalar incelendiğinde yapılan tezlerden 23’ünün nitel yöntemle, 16’sının nicel yöntemle, 23’ünün karma yöntemle ve 4’ünün yönteminin belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Nitel yöntemin ve karma yöntemin kullanıldığı tezlerin sayısı eşit olmasına rağmen nitel yöntemle en fazla yüksek lisans tezlerinin yazıldığı karma yöntemle de en fazla doktora tezlerinin yazıldığı dikkat çekmektedir. Bir diğer dikkat çeken nokta yöntemlerin belirtilmediği tezlerin hepsinin yüksek lisans tezi olmasıdır.

Araştırmanın “Desen” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 7’de yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve desenine göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü tezlerde kullanılan desenlerin dağılımı

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f	%
Doküman incelemesi/analizi	13	4	17	20,48
Betimsel tarama	6	4	10	12,04
DeneySEL araştırma	4	5	9	10,86
İçerik analizi	6	3	9	10,86
Yarı deneysel araştırma	5	4	9	10,86

Durum çalışması	4	2	8	9,63
Tarama modeli	6	2	8	9,63
Eylem araştırması	1	2	3	3,61
Ön test-son test	2	-	2	2,40
İlişkisel tarama	2	-	2	2,40
Olgubilim (Fenomoloji)		2	2	2,40
Deney-kontrol grubu uygulaması	1	-	1	1,20
Ardışık sıralı desen	-	1	1	1,20
Odak grup görüşmesi	1	-	1	1,20
Aksiyon araştırması	1	-	1	1,20
		Toplam	83	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan çalışmalar incelendiğinde erişilen 66 lisansüstü tezde 15 farklı desenin 83 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. En fazla kullanılan araştırma desenleri sırasıyla doküman incelemesi (17), betimsel tarama (10), deneysel araştırma (9), içerik analizi (9), yarı deneysel araştırma (9), durum çalışması (8) ve tarama modeli (8)’dir. Diğer araştırma desenlerinin kullanım oranı dörtten azdır.

Araştırmanın “Veri Toplama Aracı” Başlığına Yönelik Bulguları

Tablo 8’de yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan ve veri toplama aracına göre incelenen tezlerin bulguları verilmiştir.

Tablo 8. Lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Veri toplama aracı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f	%
Doküman	30	10	40	34,48
Kişisel Bilgi Formu/Anketi	11	10	21	18,10

Form/Anket	8	10	18	15,51
Ölçek	5	9	14	12,06
Görüşme	3	2	5	4,31
Ön test-son test	3		3	2,58
Günlük	1	2	3	2,58
Dereceli puanlama anahtarı	-	3	3	2,58
Envanter	-	2	2	1,72
Veri çözümleme formu	2	-	2	1,72
Gözlem		2	2	1,72
Çözümleme tablosu	1	-	1	0,86
Rubrik	-	1	1	0,86
Araştırmacı soruları	1	-	1	0,86
		Toplam	116	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen çalışmalar incelendiğinde 14 farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. En fazla kullanılan veri toplama araçları doküman (40), kişisel bilgi formu (21), form/anket (18) ve ölçek (14)’tir. Tablo incelendiğinde tezlerin genelinde birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili yapılan bu çalışmada öne çıkan sonuçlara, sonuçların literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi bağlamında yapılan tezler tarandığında 47’si yüksek lisans tezi ve 19’u doktora tezi

olmak üzere 66 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda lisansüstü tezlerin büyük bir kısmının yüksek tezi olduğu görülmektedir. Erişilen tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk tezin 2006 yılında yapıldığı, 2014 yılına kadar yılda bir tane tezin yapıldığı ve 2014 yılından sonra, yapılan tezlerde bir artış yaşanarak en fazla tezin 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca ulaşılmada yabancılara Türkçe öğretimi alanının yeni bir alan olarak ortaya çıkması ve zamanla önem kazanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan tezlerin yapıldığı üniversitelerin dağılımına bakıldığında ise en fazla tezin Ankara’da yer alan Gazi Üniversitesinde %15,15 ve Hacettepe Üniversitesinde %13,63 yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda Ankara’nın birçok yönden gelişmiş bir şehir olmasının ve bu üniversitelerde Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) bulunmasının etkili olduğu söylenebilir. Lisansüstü tezlerin yapıldığı ana bilim dalları ve enstitüler incelenmiş en fazla tezin yapıldığı ana bilim dalının Türkçe eğitimi ana bilim dalı olduğu ve en fazla tezin yapıldığı enstitünün eğitim bilimleri enstitüsü olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçta Türkçe eğitimi ana bilim dalının yabancılara Türkçe öğretimi ana bilim dalından daha köklü ve ana dil öğretiminin daha öncelikli olması etkili olabilir. Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitimi bağlamında yapılan tezlerin konuları incelendiğinde 15 farklı konuda; en fazla tezin model/yöntem/teknik konusunda yapıldığı, bu 15 konunun yarıdan fazlasının üzerinde sadece birer kez çalışıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’nin jeopolitik konumu ve ülkeye gelen yabancı öğrenciler göz önüne alındığında yapılan çalışmaların konu bakımından yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yapılan tezlerin kullandıkları yöntemlere göre

sonuçlarına bakıldığında en fazla kullanılan yöntem olan, nitel yöntem ve karma yöntem oranlarının eşit olduğu %34,84 görülmektedir. Karma yöntemin daha çok doktora tezlerinde kullanılmasının öğrencilerin bilgi ve deneyim düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde 66 lisansüstü tezde 15 farklı araştırma deseninin 83 defa kullanıldığı ve en fazla doküman incelemesi deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma desenlerinin sayısının tez sayısından fazla olması karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda birden fazla araştırma deseninin kullanılmasıyla açıklanabilir. En fazla doküman incelemesi deseninin kullanılması ise yazma eğitiminin daha çok çeşitli dokümanlar (kompozisyon, sınav, ödev, form, anket vs.) aracılığıyla ölçülüp değerlendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Son olarak da araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına bakıldığında tezlerde en fazla dokümanların kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum yazma eğitiminin kendi doğasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları alan yazında ulaşılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur. Alan yazında doğrudan yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitimi üzerine yapılmış bir tez inceleme çalışmasına ulaşılamadığı için araştırmanın sonuçları genel olarak Türkçe eğitimi ve bu alanda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

Varişoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) 2000-2011 tarihleri aralığında yayımlanan Türkçe eğitimi araştırmalarının konu alanlarını, yöntemlerini, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarını, veri analiz yöntemlerini

tespit etmeyi amaçladıkları araştırmada 558 makaleyi incelemiştirler. Araştırma sonuçlarına göre konu alanı bakımından en çok okuma eğitimi üzerine araştırma yapıldığı; makaleler yöntem bakımından incelendiğinde nicel yöntemin kullanıldığı çalışmaların sayıca fazla olduğu; çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok dokümanların kullanıldığı tespit edilmiştir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş'ın (2013) çalışmasının yöntem sonucu yapılan araştırmanın yöntem sonucu ile farklılık göstermektedir. Varışoğlu, Şahin, Göktaş (2013) çalışmasında tezlerde en çok nicel yöntemin kullanıldığını tespit ederken yapılan araştırmada en çok karma ve nitel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. İki araştırmanın sonucu en çok kullanılan veri toplama aracının dokümanlar olması noktasında benzerlik göstermektedir. Son olarak da en çok çalışma yapılan konu alanının okuma eğitimi olması yazma eğitimi çalışmalarının yetersiz olması bu becerinin eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Türkçe eğitimine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin değerlendirildiği çalışmada Akyüz, Almaz, Avcı ve Daşöz (2011) tarafından 43'ü doktora tezi olmak üzere 477 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre tezlerin büyük bir çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitülerinde hazırlandığı, incelenen tezlerin 46'sının Türkçe eğitimi alanı dışında hazırlandığı belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, değerlendirilen tezlerin 127'sinin yöntem/desen bilgisinde eksiklerin bulunduğu; yöntemine ulaşılanların büyük bir kısmında nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları tezlerin en çok yapıldığı enstitü noktasında farklılık, yapılan tezlerin sadece Türkçe eğitimi alanı ile sınırlı kalmadığı noktasında, yöntem/desen

bilgisinde eksiklik olduğu konusunda ve en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı noktasında benzerlik göstermektedir.

Büyükikiz (2014) tarafından yabancılara Türkçe öğretiminde 1981-2012 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin tarandığı çalışmada 2'si doktora tezi olmak üzere 147 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, tezlerin 2006-2012 yılları arasında en çok hazırlandığı; en çok dil bilgisi yanlışlarını betimleyen ve ders kitaplarını inceleyen çalışmaların olduğu; konu alanı olarak yazma becerisine yer verilen çalışmaların sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Büyükikiz'in (2014) çalışması yapılan araştırma ile tezlerin en çok yapıldığı yıl aralığı noktasında farklılık görülmektedir. Yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik yapılan tezlerin özellikle 2016 yılından sonra artışa geçtiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmanın ve Büyükikiz'in (2014) çalışmasının sonucu incelenen tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması noktasında örtüşmektedir.

Coşkun, Balcı ve Özçakmak'ın (2013) tarafından yapılan araştırmada yazma eğitimiyle ilgili 168 tez incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu tezlerin büyük bir kısmının 2006-2010 yılları arasında tamamlandığı, bu tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yıllara göre sonucu, araştırmanın yıllara göre sonucu ile farklılık göstermektedir. Bu farklılıkta yabancılara Türkçe öğretimi alanının kuruluşu ve önem kazanma sürecinin etkili olduğu düşünülmektedir. Coşkun, Balcı ve Özçakmak'ın (2013) çalışması ve yapılan araştırmada incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olması noktasında benzerlik göstermektedir. Bu durumda

üniversitelerin doktora öğrenci alımlarının ve doktora programlarının yüksek lisansa göre daha az olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisi ile ilgili yaptıkları araştırmada 10'u doktora tezi olmak üzere 1998-2013 yılları arasında yayımlanan 49 tez ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tezlerin konu olarak daha çok yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik olduğu; hedef kitle bakımından en fazla ilköğretim ikinci kademeğe yönelik olarak hazırlandığı; dinleme becerisine yönelik araştırmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla dört temel dil becerisine yönelik yapılan tezlerde en fazla model/yöntem/teknik konularına yer verilmesi ve yazılan tezlerin sayıca yetersiz görülmesi noktasında benzerlik göstermektedir.

Akaydın ve Çeçen (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, 1990-2013 yılları arasında okuma becerisiyle ilgili 232 makale incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre makalelerde en çok tarama yönteminin kullanıldığı; konu bakımından ise okuduğunu anlama konusunda makale yazıldığı; tutum, algı testlerin en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu; örneklem olarak çoğunlukla ilköğretim/ortaokul öğrencilerinin seçildiği tespit edilmiştir. Akaydın ve Çeçen'in (2015) araştırmasının sonucu en çok kullanılan yöntem noktasında ve en çok kullanılan veri toplama araçları noktasında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın beceri alanlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tok ve Potur (2015) tarafından yapılan araştırmada 2010-2014 yılları arasında yayımlanan yazma eğitimini konu alan 38'i doktora tezi olmak üzere 164 lisansüstü tez ve 127 makale incelenmiştir. Araştırmada

incelenen çalışmalar hedef kitle, ilişkili olduğu alan, kullanılan yöntem ve yazma eğitimindeki eğilimler bakımından değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalarda yazmanın okuma ve ilk okuma ile ilişkilendirilerek ele alındığı ve yöntem olarak nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucu incelenen tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olması noktasında benzerlik, en çok kullanılan yöntem bakımından farklılık göstermektedir.

Göçer ve Arslan (2018) tarafından yapılan araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanmış 11'i doktora tezi olmak üzere 60 tez incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dil bilgisi öğretimine yönelik olarak hazırlanmış tez sayısının en fazla olduğu yıl 2011-2017 yılları arasındadır. Tezlerin en çok Sosyal Bilimler Enstitüsü çatısı altında yürütüldüğü; en çok Atatürk ve Gazi Üniversitesinde dil bilgisi öğretimi konusu hakkında çalışma yapıldığı; tezlerin hedef kitlesinin ortaokul öğrencilerinin olduğu; yöntem olarak ise en çok nitel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Göçer ve Arslan'ın (2018) çalışmasının sonucu; en çok yapılan tezin yüksek lisans tezi olduğu, en çok tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı ve en çok nitel yöntemlerin kullanıldığı noktasında benzerlik, en çok tezin yapıldığı enstitü noktasında farklılık göstermektedir.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin ve bu alana yönelen araştırmacıların sayısı giderek artmaktadır. Gelişime açık olan bu alanda araştırılacak çok farklı konular bulunmaktadır. Yazma becerisini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilerek farklı kurumlardaki ve farklı düzeylerdeki öğrencilerin durumları tespit edilebilir. Ülkemizde her geçen yıl sayısı artan TÖMER'ler diğer devlet

kurumları ile iş birliği yaparak bu alanda yapılacak araştırmalara ışık tutabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

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

Kaynakça

- [1] Akaydın, Ş., ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- [2] Aktaş, E., ve Yurt, S. U. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 73-96.
- [3] Altunbay, M. (2019). Yazma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları içinde* (87-102). Ankara: Pegem Akademi.
- [4] Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- [5] Balcı, A., Coşkun, E., ve Özçakmak, H. (2013). Trends in reading education: an analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1574-1579.
- [6] Bárkányi, Z., Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety on a massive open online language course. In K. Borthwick, L. Bradley ve S. Thouësny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL* 24-29.

- [7] Bartan, Ş.Ö. (2017). The effects of reading short stories in improving foreign language writing skills. *The Reading Matrix: An International Online Journal*. 17(1) 59-74.
- [8] Bourina, H., Dunaeva, A,L. (2019). Role of hypertext in Teaching foreign Languages. *E Learning and Digital Media*. 16(2) 110–121.
- [9] Bozkurt, B. Ü., ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Journal of Language Education and Research*, 1(2), 1-15.
- [10] Büyükikiz, K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- [11] Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- [12] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [13] Cahyadi, S, D., Muhammad, S. (2020). A modified roundtable technique based on process approach to promote the students' writing achievements in foreign language setting. *International Journal of Education and Practice*. 8, 149-157 DOI: 10.18488/journal.61.2020.81.149.157
- [14] Chen, W, C. (2018). Integrating creativity into an English as a foreign language reading classroom. *TESOL J.* 2018;9:e384.

<https://doi.org/10.1002/tesj.384>

[15] Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: b2 düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları, Ankara.

[16] Dobao A.F. (2020). Collaborative writing in mixed classes: what do heritage and second language learners think? *Foreign Language Annals*.53. 48–68. <https://doi.org/10.1111/flan.12446>.

[17] Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.

[18] Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*, Ankara:Grafiker Yayınları.

[19] Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

[20] Ekmekçi, E. (2018). Exploring Turkish efl students' writing anxiety. *The Reading Matrix: An International Online Journal*. 18(1). 158-175.

[21] 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.

[22] Forbes, K. (2019) The role of individual differences in the development and transfer of writing strategies between foreign and first language classrooms, *Research Papers in Education*, 34(4), 445-464, DOI: 10.1080/02671522.2018.1452963

- [23] Göçer, A., ve Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107-122.
- [24] Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- [25] Hamaratlı, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- [26] Hojnacki, G. S. (2018). The flipped classroom in introductory foreign language learning. *Michigan State University*, East Lansing, MI.
- [27] Huahui, Z. (2018). Exploring tertiary English as a foreign language writing tutors’ perceptions of the appropriateness of peer assessment for writing. *Assessment veEvaluation in Higher Education*. 43(7). 1133-1145, DOI: 10.1080/02602938.2018.1434610
- [28] Huang, Y. Zhang L, J. (2020) Does a process-genre approach help improve students’ argumentative writing in English as a foreign language? *Findings From an Intervention Study, Reading Writing Quarterly*, 36(4), 339-364, DOI:10.1080/10573569.2019.1649223.
- [29] Hyland, K. (2003). *Second Langaage Writing*. Cambridge, UK: CUP.
- [30] Jin, T.i Su, Y., Lei, J. (2020). Exploring the blended learning design for argumentative writing. *Language Learning &Technology*. 24(2). 23-34.
- [31] Kafipour, K. Mahmoudi, E., Khojasteh. (2018). The effect of task-based language Teaching on analytic writing in efl classrooms. *Teacher Education veDevelopment*. 5

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496627>.

[32] Kaldırım, A., ve Tavşanlı, Ö. F. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194).

[33] Karabulut, İ. (2020). *Farklı yazılı düzeltici geri bildirim türlerinin yazma becerisinde öğrenen özerkliğine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

[34] Karatay, H. (2011). Okuma eğitimi. *Berikan Yayınevi, Ankara*.

[35] Kaya Bolukbas, F., Yılmaz, M,Y. (2018). The frequency of using idioms in writing for the students learning Turkish as a foreign language. *Educational Research and Reviews*. 13(16). 602-608

[36] Krulatz, A. Iversen, J. (2020) Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 64(3), 372-388, DOI: 10.1080/00313831.2018.1557741.

language. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4). 944-958

[37] Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

[38] Marzec Stawiarska, M. (2019). A search for paraphrasing and plagiarism avoidance strategies in the context of writing from sources in a foreign language. In B. Loranc-Paszyk (Ed.), *Rethinking directions in*

language learning and teaching at university level (s. 115-135). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.31.894>

[39] Mbeudeu, C.D. (2017). Introducing translation-based activities in teaching English as a foreign language: a step towards the improvement of learners' accurate use of words and Expressions in writing. *Research in Pedogogy* 7. DOI: 10.17810/2015.50

[40] Menke M.R., Anderson A. M. (2019). Student and faculty perceptions of writing in a foreign language studies major. *Foreign Language Annals*. 2:388–412. <https://doi.org/10.1111/flan.12396>

[41] Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

[42] Mulyono, H., Liestyana, A. R., Warni, S., Suryoputro, G., Ningsih, S. K. (2020). Indonesian students' anxiety to write in English as a foreign language across gender and educational levels. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(2), 249-262. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.249>

[43] Öztürk, B. (2006). *Öğrencilerin birbirlerinin kompozisyonlarını gözden geçirmesinin (peer revision) yabancı dilde yazmaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü, Ankara.

[44] Paquot, M. (2015). L1 frequency in foreign language acquisition: Recurrent Word combinations in French and Spanish EFL learner writing. *Second Language Research*. 33(1) 13–32

[45] Saeli, H., Cheng, A. (2019) Effects of L1 Writing Experiences on L2 Writing Perceptions: Evidence From an English as a Foreign Language Context, *Reading Writing Quarterly*, 35(6), 509-524, DOI: 10.1080/10573569.2019.1579129

- [46] Sevim, O. ve Erem, N. H. Ö. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 174-186.
- [47] Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- [48] Sun P,P., Yuan R,E. (2018) Understanding collaborative language learning in novice-level foreign language classrooms: perceptions of teachers and students, *Interactive Learning Environments*, 26(2), 189-205, DOI: 10.1080/10494820.2017.1285790
- [49] Şahin, E. Y., Kana, F., ve Varışoğlu, B. (2013). The research trends of postgraduate dissertations in Turkish education departments Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- [50] Şahin, N. (2019). Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin meta-analiz ile incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 115-129.
- [51] Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- [52] Taş, H., ve Okur, A. (2015). Yükseköğretim düzeyinde ana dili öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(13).
- [53] Teng, S,L., Sun, P., Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-

efficacy in english as a foreign language contexts: scale validation through structural equation modeling. *Tesol Quarterly*. 52 (4). 911-942.

[54] Tok, M., ve Potur, Ö. (2015). Trends of the academic studies in writing education area (2010–2014 years). *Journal of Mother Tongue Education*, 3(4), 1-25.

[55] Uzun, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

[56] Uzun, K., ve Zehir Topkaya, E. (2018). The effect of genre-based instruction on foreign language writing anxiety among pre-service English teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 243-258.

[57] Varışoğlu, B., Şahin, A., ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.

[58] Yang, S. (2020). Critical pedagogy for foreign-language writing. *L2 Journal*, 12 (2). 110-127.

[59] Zengin, B. (2019). Use of film scripts and their translations in teaching English as a foreign

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

Extended Abstract

The main purpose of foreign language teaching is to enable learners to use their basic language skills by making effective use of vocabulary items within the systematics of the target language. In this study, it is aimed to examine the theses written on writing skills in the field of teaching Turkish to foreigners in the categories of genre, year, university, department/institute, subject, method, design and data collection tools. Based on the results of the research, studies on writing skills in teaching Turkish as a foreign language will be examined from a broad perspective, and general trends, deficiencies in the literature and areas that need improvement will be discussed.

This research, which aims to examine the postgraduate theses written on the education of writing skills in teaching Turkish to foreigners, is a qualitative study. In the research, document analysis method was used in the examination of postgraduate theses about writing skills in the field of Turkish education for foreigners. The documents of the research are composed of postgraduate theses, which can be accessed digitally until 01.04.2021 in the National Thesis Center of the Higher Education Institution, written in the field of writing education in teaching Turkish to foreigners until 2021. 66 postgraduate theses on the education of writing skills in teaching Turkish directly to foreigners were included in the research. At the point of determining the theses, the prerequisite of being related to teaching Turkish to foreigners and writing education was sought. In order to reach the theses in question, different keywords such as "teaching Turkish to foreigners, writing education, writing skills, writing"

were used and the theses were examined and the ones suitable for the research topic were selected. During the examination of the theses accessed in the research, the titles of "type, year, title of advisor, university, department/institute, subject, method, design, data collection tools" were created and theses were examined within the framework of descriptive analysis.

When the theses made in the context of the education of writing skills in teaching Turkish to foreigners were scanned, 66 postgraduate theses, 47 of which were master's thesis and 19 were doctoral dissertations, were reached. As a result of the examination, it is seen that most of the postgraduate theses are master thesis. When the distribution of the theses accessed by years is examined, it has been determined that the first thesis was made in 2006, one thesis was made a year until 2014, and after 2014, there was an increase in the theses and the most theses were made in 2019. It is thought that the emergence of the field of teaching Turkish to foreigners as a new field and gaining importance over time is effective in reaching this result. Looking at the distribution of the universities where the theses were made, it was determined that the highest number of theses were made at Gazi University in Ankara, 15.15%, and at Hacettepe University 13.63%. The departments and institutes in which postgraduate theses were made were examined and it was determined that the department in which the most thesis was made was the department of Turkish education and the institute in which the most theses was made was the institute of educational sciences. In the research, when the subjects of the theses made in the context of the education of writing skills in teaching

Turkish to foreigners are examined, in 15 different subjects; it was determined that the most thesis was on model/method/technique, and more than half of these 15 topics were studied only once. When the research designs used in the graduate theses were examined, it was determined that 15 different research designs were used 83 times in 66 graduate theses and the document analysis design was used the most. Finally, when the data collection tools of the postgraduate theses examined in the research were examined, it was determined that the documents were used the most in the theses.

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'nca 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 journal’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.

→ 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.

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

→ Özarıslan, 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"