



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2023
Cilt 8, Sayı 3*

*November 2023
Volume 8, Issue 3*



The Journal of Limitless Education and Research

November 2023, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2023, Cilt 8, Sayı 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Assistant Editor

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA – TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA – TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI

İNDEKSLER / INDEXED IN



Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI	Trakya Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Doç. Dr. Gülenaz ŞELÇUK Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Art Education Güzel Sanatlar Eğitimi	Doç. Dr. Seçil KARTOPU	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ Doç. Dr. Burçin GÖKKURT	Temple University, Japan Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma KIRMIZI Prof. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia
Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia
Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

-
- Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LIASHCHOVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

-
- Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anil ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

-
- Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Salim PİLAV, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

- Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah BOYLU, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERDEMİR, Kastamonu Üniversitesi



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2023 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

The aim of our Journal, which has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016, is to contribute scientifically to the field of education and research. For this purpose, priority is given to publishing theoretical and applied studies and sharing scientific information at national and international level.

The Limitless Journal of Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and receives numerous citations. Our Journal with an impact factor of 0.5 in SOBIAD 2021 is among the first 90 journals published in our country.

SEAD Journal is published with the scientific contributions and support of academicians working in Turkey and abroad, such as articles, research and projects. Our journal has been publishing for eight years without compromising its academic and scientific quality. We would like to thank all the editors, writers, referees and translators who contributed to the preparation and publication of our journal.

In this issue of our journal, as in other issues, four scientific research and articles related to education are included. These studies are presented in two languages, Turkish and English.

We hope that our journal will make significant contributions to the field of education and research. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 3

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 3

Değerli Okuyucular,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2023 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanan Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel yönden katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamaya, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmaya öncelik verilmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası indekslerde taranmakta ve çok sayıda atıf almaktadır. SOBIAD 2021 yılı etki faktörü 0,5 olan Dergimiz, ülkemizde yayınlanan ilk 90 dergi arasında yer almaktadır.

SEAD Dergisi, yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin makale, araştırma, proje gibi bilimsel katkı ve destekleriyle yayınlanmaktadır. Akademik ve bilimsel kalitesinden ödün vermeden sekiz yıldır yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimizin hazırlanması ve yayınlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar, hakem ve çevirmenlere teşekkür ediyoruz.

Dergimizin bu sayısında diğer sayılarda olduğu gibi eğitimle ilgili dört bilimsel araştırma ve makaleye yer verilmiştir. Bu çalışmalar Türkçe ve İngilizce olarak iki dilde sunulmuştur.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına önemli katkılar getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research

Makale Türü: Araştırma

Fatma KIRMIZI, Hilal BOZOVALI, Emre CİNGÖZ, Mihriban HİRA

Teacher Perspectives on the Challenges Faced by Immigrant Students in the Initial Literacy Learning Process

348 - 399

Göçmen Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çağın KAMIŞCIOĞLU

Modeling Approach in Particle Physics

400 - 433

Parçacık Fiziğinde Modelleme Yaklaşımı

Süleyman AKTAR, Esin YAĞMUR ŞAHİN

An Investigation into Assessment Applications in Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language Based on Spoken Production and Interaction Skills Outcomes

434 - 480

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Ölçme Uygulamalarının Sözlü Üretim ve Sözlü Etkileşim Becerileri Kazanımlarına Göre İncelenmesi

Yüksel GÖKAKIN, Esin YAĞMUR ŞAHİN

The Status of Private Gökçeada Rum Schools Students' Knowledge about the Common Turkish-Greek Vocabulary

481 - 499

Özel Gökçeada Rum Okulları Öğrencilerinin Türkçe-Yunanca Ortak Söz Varlığını Bilme Durumları



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 8, Issue 3, 348 - 399

<https://doi.org/10.29250/sead.1356457>

Received: 07.09.2023

Article Type: Research

Accepted: 14.10.2023

Teacher Perspectives on the Challenges Faced by Immigrant Students in the Initial Literacy Learning Process

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale University, fatmakirmizi73@gmail.com, 0000-0002-0426-1908

Hilal BOZOVALI, Pamukkale University, hilalbozovali@gmail.com, 0009-0001-8167-0158

Emre CİNGÖZ, Pamukkale University, emrecngz@hotmail.com, 0009-0007-4245-5854

Mihriban HİRA, Pamukkale University, mihribanhira0612@gmail.com, 0009-0006-3037-2691

Abstract: Due to adverse living conditions, healthcare system issues, natural disasters, wars, famine, etc., people migrate to different countries every day to start a new life as immigrants. Recently, Türkiye has received migration flows due to wars in Syria and Ukraine. Additionally, there have been migrations from countries with low living standards, such as Afghanistan and Pakistan. It can be said that children are the most affected group by these migrations. Educational support programs have been implemented for students coming through migration. Especially during the initial stages of learning to read and write, immigrant children have faced significant challenges. The aim of this study is to identify and evaluate the problems encountered in the process of teaching initial reading and writing to immigrant students, according to the views of teachers. As the focus is on identifying the problems encountered in the initial reading and writing instruction of immigrant students, a qualitative research method has been employed in the study. Among the qualitative research designs, "case study" has been preferred. The study was conducted in the spring semester of the 2022-2023 academic year in Denizli and Şanlıurfa. Participants are primary school teachers working in state schools affiliated with the Ministry of National Education. The "criterion sampling method" was used in selecting participants, considering the criterion of "teachers with immigrant students in their classes." These students are refugees or have refugee status and have a foreign background. A total of 49 (34 female, 15 male) primary school teachers were reached in the research. Teachers participated in the study on a voluntary basis. A researcher-developed personal information form and an open-ended question form were used to obtain research data. The open-ended question form was developed with expert opinions. Participants in the sample were reached through Google Forms or directly. Content analysis was employed in data analysis. The data were transferred to the computer, and codes were identified. Related codes were grouped together to reach sub-themes. Sub-themes were combined to form themes. When explaining themes and sub-themes, direct quotations were included. According to the results obtained from the research, parents cannot assist their children's studies at home adequately because they do not know Turkish well enough. The majority of immigrant students, due to not having received preschool education, have readiness levels below what is expected. These students experience difficulties in pronouncing certain letters, writing from left to right, speaking and understanding Turkish, and communicating with their peers. According to teachers' views, even if immigrant students somehow learn to read, they struggle to comprehend what they read. These students cannot read sentences meaningfully because they are not familiar with the stress and intonation of Turkish. They also face difficulties in writing letters of the Latin alphabet because they are not familiar enough with them.

Anahtar Sözcükler: Immigrant student, First time literacy, Teacher.

Cited in: Kırmızı, F., Bozovalı, H., Cingöz, E. & Hira, M. (2023). Teacher perspectives on the challenges faced by immigrant students in the initial literacy learning process, Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sinirsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(3), 348-399. <https://doi.org/10.29250/sead.1356457>.

* A part of this study was presented as an oral presentation at the 7th International Symposium of Limitedless Education and Research (USEAS 2023/4-6 May).

1. Introduction

Since the beginning of history, people have found themselves compelled to migrate from one place to another. Leaving one's place of residence has undoubtedly been challenging for individuals who establish a connection with the place they live. Those who migrate, while maintaining their culture and lifestyle in the new location, also get influenced by the culture of the place they move to, contributing to the formation of new cultures and lifestyles. There are differences in the qualitative and quantitative characteristics of both departed and settled places and also immigrants and habitants. The diverse reasons, scope, and operational processes of migration have made each migration distinct from the others (Yılmaz, 2014). While migration has been observed in every era, it has been driven by different reasons and has influenced the lifestyles of societies.

Migration and mobility have been distinctive features of human history. In fact, it is possible to say that the history of humanity is the history of human mobility. The discursive field of the concept of migration is quite broad (Hoerder, 2009; Picozza, 2017). The history of migration examines the institution and motivations of migrants, attempting to determine the societal options and constraints faced by individuals pursuing life plans (Harzig & Hoerder, 2009). The concept of migration inherently involves a social transformation, and as such, it is addressed in various fields within the social sciences.

In recent years, countries that are recipients of migration have placed increased emphasis on migration philosophies. Information generated under the heading of migration includes policy reports, scientific contributions, institutional surveys, and so on, all aimed at addressing the challenges faced by migrants. Migration issues are not only a concern for politicians but also for academics and civil society organizations. Despite all these efforts, the issue of migration remains a controversial social phenomenon. Migrants experience challenging situations that they must confront. These individuals encounter different problems depending on the socio-economic conditions of the geographic areas where they reside. Despite the magnitude of the challenges, the migration process continues between societies. As migration events are on the rise, it is essential to understand the culture, society, main outlines of migration policies, and changes, and to benefit from past experiences (Casas-Cortes et al., 2015). Rapid population growth, particularly in large cities, has occurred worldwide due to migration. Countries struggle to accommodate massive migration waves in terms of space, social conditions, and political challenges. These migration waves give rise to complex issues for both

migrants and host countries. Mass migrations affect the overall economic structure of a country, and economic life in cities where migrants concentrate is significantly impacted by this situation (Massey et al., 2014; Li et al., 2019). Migrants also face fundamental challenges in the countries they move to, such as adaptation, finding employment, and ensuring a quality education for their children. It is known that the challenges they have extend beyond these, affecting various aspects of life, including health and religion.

The integration of immigrants into the society they live in provides an opportunity for all members of the community to participate in social, cultural, and political life. The inclusive approach that promotes a sense of citizenship is an inclusive participation from both sides. In the process of integration, special facilitative measures may be required to develop the skills of immigrants to achieve the same social and economic outcomes as locals, taking into account the characteristics of immigrants. Even if the state may invest in integration, immigrants become integrated into the labor market when they arrive and become permanent residents after a few years. They contribute to macroeconomic impacts when they pay taxes on their work. Immigrants increase the working-age population and contribute to human capital development and technological progress with the skills they bring. Integration programs can yield positive results only if well-prepared and implemented in collaboration with all relevant stakeholders are applied. The focus in the process of immigrant integration should be on benefiting all parties involved. Policies should be designed by considering the needs of all key actors, allowing for democratic processes that facilitate exchange of views with relevant stakeholders (Galera et al., 2018; Hajduković, 2023; Phillips, 2006). The adaptation of immigrants to the society they live in is beneficial for both sides. This benefit facilitates social interaction in all aspects, transcending individual boundaries.

Anatolia has been one of the regions exposed to migration for thousands of years. Türkiye has long been confronted with migrating populations. Particularly, the process known as the Arab Spring, which emerged in the northern part of Africa in 2010, has affected many parts of the world, including the region Türkiye is in. As a result of the Arab Spring, one of the countries most affected by the situation in Syria and by Syrians is Türkiye. The increasing number of migrants each day emphasizes the need to focus more on their employment and education.

The phenomenon of migration is a special situation that concerns both receiving and sending countries. According to the 2020 report released by the International Organization for Migration, there are 272 million international migrants, which constitutes 3.5% of the world's

population. When looking at the host countries where migrations take place, it is observed that these are mostly countries with better living conditions. Migrants prefer to move towards economically prosperous and secure countries with fewer security issues (Güler, 2021). Migration particularly impacts industrial societies during the transition to the global society. The education and schools of these countries face numerous challenges due to migration. Factors such as terrorism, the difficulty of geographical conditions, the concentration of factories in large cities, and globalization have led to the centralization of the service sector. This situation has made migrations from rural areas to cities inevitable (Ciğerci & Yıldırım, 2020; Şahin, 2012). Migrants are driven by the desire for a better life in large cities, and they make efforts in that direction. The reasons for migration can vary, but the majority of migrants are motivated by the desire for a better life.

One of the challenges faced by refugee or asylum-seeking families is raising their children. In light of the Universal Declaration of Child Rights and international agreements, strong policies are needed for the socialization and improvement of living conditions for these children (Liu & Xu, 2023). Schools have different practices to integrate migrant children into education and society. However, the education system related to these children continues to face difficulties related to teachers, materials, and resources (Şahin, 2020). According to a report by UNICEF (2023), children are the most affected segment in migrations. Migrant children face challenges in education and struggle emotionally and socially, encountering health problems as well.

Migration phenomenon affects all individuals. However, children, who are more than affected by the decision of adults to be migrating and obliged to comply with this decision, are called passive migrants (Giani, 2006). Migrant children face many problems. Education is at the forefront of the issues that affect them the most due to their age and social circumstances. The formal education received by migrant children and the quality of this education significantly determine their knowledge and skills. A good education not only increases the economic income of migrant students but also facilitates their adaptation to the newly settled country. Thus, the risks they may face both in childhood and adulthood decrease (Stark & Bloom, 1985). Therefore, developed countries make efforts to produce effective education policies for migrant students they accommodate. A well-educated migrant experiences less difficulty in adapting to the society they have come to.

The majority of refugees in Türkiye come from Syria. According to 2023 data, the number of Syrians in Türkiye is 3,288,755. According to the age range table published by the Directorate General of Migration Management, Syrian males constitute 52.4% of the total Syrian population. The percentage of Syrian females is 47.6%. The number of Syrian males is 158,663 more than the number of Syrian females (Refugee Association, 2023). Again, considering the official data released by the Directorate General of Migration Management, the total number of registered foreigners in Türkiye is 4,990,663. Türkiye has the highest number of refugees. There is no clear data on irregular migrants (Keskin, 2023). Taking into account the presence of irregular migrants in the country, it is not possible to give a clear situation regarding the number of foreigners.

It is possible to say that Syria had a sufficient level of education policy in its country conditions before the war (Sirin & Rogers Sirin, 2015). However, many things have changed in the lives of children with the war. They migrated to different countries as immigrants. Türkiye has been the country where Syrian refugees or asylum seekers have concentrated the most. Türkiye continues to host Syrians within its borders (Erdoğan, 2017; Refugee Association, 2023; UNICEF, 2020). The influx of such a wave of migration to the country has caused social and economic difficulties and has also brought about some problems in the field of education. Migration waves have affected both local and foreign students significantly. Teachers, school administrators, parents, and all institutions related to education have involuntarily become part of the process (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Turan & Fansa, 2021; Ünsal & Başkan, 2021). Ensuring the integration of migrant students and families into education involves comprehensive efforts.

Becoming literate is one of the fundamental skills expected to be gained in an individual's educational experience. The education system aims to produce individuals with developed skills in various fields, knowledgeable, and exhibiting good behaviors. The skills needed by students in their personal, social, academic, and professional lives, both nationally and internationally, have been determined within the framework of Türkiye's Qualifications Framework (TQF) (MEB, 2019). These skills are listed as communication in the native language, communication in a foreign language, mathematical competence, basic competencies in science/technology, digital literacy, learning to learn, social and civic competencies, initiative and entrepreneurship, cultural awareness, and expression. It is acknowledged that literacy education holds a special place in the development of these competencies. Developing these skills in an individual who is not a qualified reader is not easily achievable.

The structure of the language used in the country and the writing system are important determinants in the initial literacy education. However, the child's developmental characteristics also become crucial in the process of learning to read and write. Educational research, theories, practices, and materials used in schools are elements that complete the process (Güneş, 2022; Sağırılı, 2019). In Türkiye, for many years, initial literacy education was conducted through the Sentence Method. Starting from the 2004-2005 academic year, the Sound-Based Sentence Method was adopted. In the sound-based sentence method, the initial literacy education begins with sounds. Initial literacy education is prepared to reach sentences quickly (MEB, 2019). The teaching of sounds is not done in alphabetical order. The presentation of sounds is based on the letter's name, its sound, frequency of use in language, functionality, and ease of writing. Sounds are grouped into six categories, and the teaching of these sounds is carried out in accordance with the specified stages of the method (Güneş & Işık, 2018). The aim is for the student to achieve literacy by presenting the sounds in a specific order. Immigrant students participate in the process of learning to read and write alongside Turkish students. However, these students face more challenging problems compared to Turkish students.

Certain measures have been taken to ensure that Syrian children can benefit from the right to education. In this process, inclusive education has come to the forefront. Inclusive education focuses on providing equal education to all children, taking into account their different cultural, social, and learning experiences. It addresses equality pedagogies for the continuity of culture. It aims to improve communication and positive connections between disadvantaged minority children and advantaged majority children (Aguiar et al., 2020). The design and implementation of inclusive education environments can be valuable in guiding future developments.

In both domestic and international studies, it is emphasized that teachers face significant challenges in providing education to migrant students. Teachers lack the necessary equipment in the fields where they provide education to migrant students. They struggle to access the necessary information about the cultures and lifestyles of migrant students. The language barrier is seen as a fundamental problem in sharing information for both teachers and students. Consequently, teachers often do not receive sufficient information about the social and economic conditions of migrant families. Additionally, teachers express the need for vocational training in migrant student education (Bourgonje, 2010; De Wal Pastoor, 2015; Dryden-Peterson, 2015; Ferfolja, 2009; Matthews, 2008; Sidhu & Taylor, 2009; Yaylacı et al.,

2017). Important steps need to be taken to address the challenges teachers face in dealing with migrant students and their families.

Despite all the precautions taken, it is observed that some migrant children cannot continue their education. Especially, insufficient knowledge of the language of the host country and low participation of students in education emerge as fundamental problems in the integration of migrant groups (Pohl, 2013). In some countries, in-service training has been provided for teachers to work efficiently with migrant students. However, various problems have been encountered during the integration process. Gender, culture, social class, language, race, ethnicity, nationalism, religion, and other differences are challenging issues for the school system to manage (Oldroyd, 2005). Schools find it challenging to overcome these differences.

Migrant students (refugees or asylum seekers) living in Türkiye face many problems similar to students in other countries. Studies have identified issues such as language deficiency, academic failure, difficulty in communication, and the inability to adapt due to cultural differences affecting them (Belet Boyacı & Yaşar, 2018; Biçer et al., 2012; Ciğerci & Güngör, 2016; Güngör & Şenel, 2018). Research conducted in different grade levels in schools indicates the following problems in migrant students learning Turkish reading and writing (Biçer & Bozkırlı, 2012; Ciğerci & Güngör, 2016; Ekşi et al., 2015; Er & Polat, 2012):

- Migrant students experience difficulties in comprehension, communication, adaptation, and expression due to not being proficient enough in Turkish.
- Migrant students face challenges in adapting to and communicating in the educational processes due to language and cultural differences.
- Differences in the phonetic structure between Turkish and the native language lead to difficulties in the spelling and pronunciation of letters "ğ," "ş," "ç," "ı," "o," "ö," and "ü."
- Challenges are encountered in developing the four basic language skills. Problems arise in the development of writing, followed by speaking, reading, and listening skills.
- Migrant students encounter difficulties stemming from differences in sentence structure, grammar (syntax, semantics, etc.), and morphological aspects between Turkish and Arabic languages.
- Challenges arise in Turkish language instruction due to issues with teaching methods and techniques.

- Migrant students face problems due to the lack of necessary materials caused by economic reasons.

The Ministry of National Education collaborates with the United Nations Children's Fund (UNICEF), the Association for Solidarity with Refugees and Migrants (SGDD), and other non-governmental organizations. In addition, as part of the "Expansion of the Conditional Education Assistance Program in Türkiye for Syrians and Other Refugees" initiative, access to education has been provided for nearly 500,000 out of 833,000 Syrian children in Türkiye. Efforts have been made since 2003 to ensure that Syrian children receive education of the same quality as Turkish students. Throughout Türkiye, migrant families receive educational assistance through the Conditional Education Assistance Program (CEAP) under the condition of regularly sending their children to school. CEAP has been particularly effective in promoting the attendance of girls in schools, with the aid amount being higher for girls than for male students (Tarhan, 2022; UNICEF, 2022). Positive discrimination is applied for girls in the education of migrant students with the aim of improving their quality of life.

A refugee is an individual who, due to race, religion, social status, political views, or identity, feels oppressed in their country and seeks asylum in another country, with this request being accepted. These individuals do not benefit from or do not wish to benefit from the protection of their country. Therefore, they do not request to return to their country (Migration Administration, 2023; Soyuçok, 2023). A migrant is someone who leaves their country for various reasons and is in the process of having their asylum request evaluated by the authorities of the country they have fled to. These individuals are in the application stage to seek asylum in another country (UNHCR, 2023).

While the term "refugee" is occasionally used interchangeably with the term "asylum seeker," they have distinct meanings. These words do not carry the same meaning. An asylum seeker refers to individuals who have applied for asylum but have not yet received a decision from the competent authorities. Asylum seekers are individuals who have not yet obtained refugee status. According to Article 3/3 of the Resettlement Law, the term "asylum seeker" is used for those who seek temporary residence in a province due to any compulsion without the intention of settling in Türkiye (Soyuçok, 2023). Asylum seekers, who have had to leave their country for various reasons and have sought asylum in the host country, are in the "investigation" stage by the competent authorities, waiting for the conclusion of this investigation. In this study, without making a distinction between refugees and asylum seekers,

the challenges faced by foreign-origin students in their initial literacy learning process are discussed. The term "migrant" is preferred to describe the students' situation.

Türkiye, like every child who is a Turkish citizen, recognizes the right of migrant children to access education. The development of the skills these children need to become literate begins in the preschool period. The instruction and development of literacy skills predominantly continue with first-grade reading and writing instruction. Migrant children receive reading and writing education in primary school classes suitable for inclusive education. However, these students face many difficulties in the initial literacy learning process due to socio-economic problems, language issues, and other reasons. Identifying the steps to ensure the adaptation of children who have migrated to Türkiye due to problems in their home countries is crucial. In this process, literacy education can be considered the first step in achieving this adaptation. Determining the problems encountered in literacy education with a scientific perspective will shed light on program development efforts related to the education of migrant students. The aim of this research is to identify and evaluate the problems encountered in the initial literacy education of migrant students according to the opinions of primary school teachers. In line with this goal, the following sub-problems have been formulated:

1. According to teachers' opinions, what is the influence of migrant students' families on the process of initial literacy education?

2. According to teachers' opinions, what are the challenges faced by migrant students in the learning-teaching process of initial literacy education?

3. According to teachers' opinions, what are the problems experienced by migrant students in skill areas during initial literacy education?

2. Method

This study aims to identify the challenges faced by primary school teachers in the initial literacy education process of migrant students. Therefore, a qualitative research method was employed, and among the qualitative research designs, a "case study" was preferred. In a case study, a single case or event is examined in-depth (Yıldırım & Şimşek, 2016). A case study involves the in-depth description and analysis of a limited system, focusing on a single event or situation. Data is systematically collected to understand what happens in a real-life context (Starman, 2013; Subaşı & Okumuş, 2017). Through the case study, the thoughts of the participants in the research were obtained in a more detailed manner.

2.1. Study Group

The study was conducted during the spring semester of the 2022-2023 academic year in the central and district areas of Denizli and Şanlıurfa. The participants were primary school teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education. The "criterion sampling method" was used in the selection of participants. The criterion for selecting participants was "teachers with migrant students in their classes." In the research, a total of 49 primary school teachers (34 female, 15 male) were reached. Teachers participated in the study on a voluntary basis.

It was assumed that the students in the classes of the participating teachers could potentially be refugees or asylum seekers. The crucial aspect of this study is not the child's refugee or asylum seeker status but the scientific identification of the problems encountered by the child during the initial literacy learning process after starting primary school. Therefore, the term "migrant" was preferred over the more specific terms "refugee" or "asylum seeker" in the context of this research.

2.2. Data Collection Tool

The research data were collected using a personally developed information form and an open-ended question form. In the creation of the form addressing the problems encountered during the initial literacy instruction with migrant students, initially, six questions were prepared. These questions were then presented to the opinions of three expert faculty members in the field. Based on the feedback received, two questions were deemed non-functional and were removed from the form. Additionally, a personal information form was prepared to determine the demographic characteristics of the participants. The final data collection tool consists of four questions and a personal information form.

2.3. Gathering Data and Data Analysis

The participants in the sample were reached through Google Forms or directly. Thirty-one teachers were reached through Google Forms, and 18 teachers through printed forms. Volunteer teachers participating in the study were asked to answer open-ended questions.

Content analysis was employed in the data analysis process. Content analysis reveals hidden truths within the data and allows for the identification of data. In qualitative studies, data processing occurs in four stages: coding the data, finding themes, organizing codes and themes, and finally, describing the findings (Yıldırım & Şimşek, 2016). To increase the reliability

of the study, the agreement percentage for the determined codes was calculated. For this, the consistency of the codes created by two researchers was examined, referring to Miles & Huberman's (1994) formula for agreement. The agreement values for the codes ranged between 0.88% and 0.90%.

The data obtained in the study were transferred to computer software, and codes were created during this process. Relationship codes were grouped, and sub-themes were reached. Relevant sub-themes were grouped to create themes. Direct quotes from participants' views were used to explain the sub-themes constituting the themes, and these quotes were explained. In providing quotes, participants' personal information was included. The quotes used participant order (1, 2, 3, ...), gender (F, M), and the number of migrant students in the teacher's class (...2. Migrant student) abbreviations.

According to teacher opinions, the themes and sub-themes identified regarding the problems encountered in the initial reading and writing education of migrant students are specified in Table 1.

Table 1.

Themes and Sub-Themes Formed from Classroom Teachers' Opinions

Themes	Sub-Themes	Repetitions for Each Sub-Theme
Parental Influence	Language Difference	38
	Family Support	31
	Educational Level	27
	Economic Issues	4
Teaching-Learning Process	Readiness	5
	Letter Instruction	49
	Harmony	23
Skill Areas	Reading Comprehension	9
	Speaking	5
	Writing	38

As seen in Table 1, the research identified three themes and, accordingly, 10 sub-themes. The most frequently recurring sub-theme is "letter instruction," which was determined to be repeated 49 times. The least recurring sub-themes are "speaking" and "economic issues," each repeated four times.

2.4. Ethics

In accordance with research ethics, explanations regarding the study were provided to the participants. Following these explanations, their consent was obtained before administering the open-ended questionnaire. The study was conducted with great care to adhere to ethical principles. The necessary procedures to obtain ethical approval for the study were carried out,

including the submission of an application to the "Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board" of the institution to which the researchers are affiliated. As a result of this application, a document confirming the adherence of the study to ethical rules was obtained.

3. Findings

In this section, explanations of the sub-themes and themes that emerged as a result of the analysis of the collected data are provided. Quotations containing the participants' views are included to explain the sub-themes and themes, accompanied by relevant explanations.

3.1. Findings and Commentary on the First Sub-Problem

To address the first sub-problem of this research, the theme of "parental influence" has been explained. The first sub-theme is identified as "language differences," and 38 teachers have expressed their views on this sub-theme. Quotations from teacher opinions related to the sub-theme of language differences are presented below;

"Family members generally do not know Turkish, so they cannot help the child (48, F., 3 Migrant Students)." "Parents, not being proficient in Turkish, cannot contribute to students in the reading and writing process. Students cannot receive support from their parents on this matter; they try to reinforce what they learned at school on their own (50, F., 1 Migrant Student)." "Parents are making an effort as much as they can, but because they don't know Turkish well enough, they cannot contribute much (27, F., 2 Migrant Students)." "Learning happens only in the classroom because they don't know Turkish (9, F., 10 Migrant Students)."

When examining teacher opinions related to the sub-theme of language differences, it is observed that parents do not know Turkish. Families do not speak Turkish at home. Parents who do not know Turkish well cannot help their children enough. This situation makes it difficult for parents to follow the first reading and writing process. Additionally, it negatively affects parent-teacher communication.

Secondly, the sub-theme of "family support" has been created, and 31 teachers have expressed their views on this sub-theme. Quotations from teacher opinions related to the sub-theme of family support are presented below;

"Parents have almost no contribution to the first reading and writing learning process. The parents in the region where we are located do not show enough interest in their children and do not support their education. They do not even meet the basic needs of their children (39, M.,

4 Migrant Students)." *"I generally have a parent profile consisting of large families with low socio-cultural levels. The contributions of parents to the process are almost negligible (40, F., 3 Migrant Students)."*

When examining the sub-theme of "family support," it is observed that these families do not fully engage in school and relationships within the school. According to the participants, the main reason for this is that parents do not know Turkish. Because families do not know the language, they cannot play a fully active role in their children's first reading and writing learning process. On the other hand, economic reasons also prevent families from providing adequate support to their children's education. According to teacher opinions, low socio-cultural levels, a high number of siblings, parental neglect, and a lack of hope and expectations for the future also play a role in the inability of parents to provide sufficient support to students.

As the third sub-theme, "education level" has been determined, and 27 teachers have expressed their views on this sub-theme. Quotations from teacher opinions related to the sub-theme of "education level" are presented below;

"Most of the students coming to school have parents who attended school but dropped out later. This causes difficulties in helping them at home (3, M, 31 Migrant Students)." *"The education level of families directly affects the academic success of the child. If the family is well-educated, the child is also willing to progress (6, F, 1 Migrant Student)."* *"The education level of the family positively influences teacher-parent cooperation. Educated parents take better care of their children (15, F, 3 Migrant Students)."* *"The low education level of parents prolongs the first reading and writing learning process (31, F, 3 Migrant Students)."*

According to teachers' opinions, there is generally a very low level of parental education. Teachers frequently mention that because the family's education level is low, they cannot adequately care for the child, the student-parent relationship is negatively affected, the child's in-class academic performance decreases, and they lag significantly behind their peers in reading and writing instruction activities. The lack of sufficient support from parents with low education levels negatively affects the student during the first reading and writing process. Migrant families who are literate in reading and writing provide the necessary support to their children during the reading and writing process. These students' speech is more understandable. On the other hand, teacher-parent communication is easier to establish. Of course, this situation makes it easier for the student to learn to read and write.

The fourth sub-theme is named "economic problems." Quotations from teacher opinions related to the sub-theme of "economic problems" are provided below;

"I have witnessed some difficulties in economic terms. I believe that the family factor plays a significant role in the child's success (41, F, 4 Migrant Students)." "Most migrant students do not have decent homes and face problems finding jobs (34, M, 3 Migrant Students)."

According to the opinions of the 4 teachers participating in the study, most migrant parents have difficulty finding a job. This situation leads to economic difficulties for them. The parent's economic situation also affects their children. Economic problems cause adverse effects on the students' learning and teaching process.

3.2. Findings and Commentary on the Second Sub-Problem

To address the second sub-problem of this research, the theme "learning-teaching process" is explained. The first sub-theme is "Readiness," and 5 teachers have provided their opinions on this sub-theme. Quotations from teacher opinions related to the sub-theme of "Readiness" are provided below:

"They are unfamiliar with the lessons because they did not receive preschool education. The students' readiness levels are quite low. There is a lot of absenteeism. I start with other students, but they lag behind in the process of learning to read and write since they joined later (41, F, 4 Migrant Students)." "They have problems with holding a pencil, understanding what is said (33, F, 2 Migrant Students)." "First of all, because there is no familiarity with Turkish, working with words they hear from scratch is difficult. In addition, they receive very little preschool education, which poses a serious problem (49, M, 3 Migrant Students)." "Some migrant children cannot adapt to the school culture because they did not receive preschool education. Generally, children who start 1st grade at an older age struggle cognitively with reading and writing (45, F, 2 Migrant Students)."

Five teachers participating in the study provided their opinions on the sub-theme of "Readiness." Upon examining these opinions, it becomes evident that the lack of preschool education for students is a significant issue. The limited exposure of students to Turkish poses a hindrance to the development of their language skills. Naturally, the low level of readiness leads to serious challenges during the initial reading and writing process. Problems such as holding a pencil and writing from left to right are encountered, and overcoming these issues requires time.

Within the scope of the theme "Learning-Teaching Process" 49 teachers provided their opinions on the sub-theme of "Letter Confusion". Excerpts from teacher opinions on the sub-theme of "Letter Confusion" are as follows:

"Immigrant students may encounter difficulties in producing sounds (5, F., 1 Immigrant student)." "Since they produce sounds incorrectly, there are also many mistakes in writing (9, F., 10 Immigrant student) "They experience difficulties in the pronunciation of letters (10, F., 7 Immigrant student)." "Especially, they often confuse the vocal letters (26, F., 2 Immigrant student)." "Due to their lack of proficiency in the language, pronunciation problems are quite common. Since they learned Turkish in the region where we are located, they blend the regional accent features, resulting in even more incorrect pronunciation (39, M., 4 Immigrant student)."

"When examining the teacher views on the sub-theme of 'mixing letters,' it was determined that 49 teachers expressed opinions on this matter. According to the participants, language issues cause difficulties in sound pronunciation for students. Immigrant students have a different native language, and the incorrect pronunciation resulting from their different language use has been observed to mix sounds. This pronunciation problem encountered in sound teaching also makes reading and writing more challenging.

The third sub-theme of the theme, named harmony,' has been identified. Regarding this sub-theme, 23 teachers expressed their views. Quotations from teacher views for the "harmony" sub-theme are presented below:

"These students experience adaptation problems because they start their education in a different environment. Cultural differences and the fact that Arabic and Turkish have partly different roots in terms of words make it difficult for students to adapt (47, F., 2 Immigrant student)."

When examining teacher views on the adaptation sub-theme, it is observed that immigrant students, coming from a different culture and speaking a different language, face adaptation issues. According to the participants, these students have difficulties in communicating with other students and making friends. The adaptation problem experienced in school also negatively affects academic success."

3.3. Findings and Commentary on the Third Sub-Problem

In order to address the third sub-problem of this research, the theme of 'skill areas' has been explained. Within this theme, the first sub-code is formed as 'comprehension,' and 9

teachers have expressed their views on this sub-theme. Quotations from teacher views for the sub-theme of comprehension are provided below;

"Even though they learn to read, comprehension is not happening; there are very serious problems in that regard (1, F., 5 Immigrant student)." "They can read, but they don't understand what they read (9, M., 10 Immigrant student)." "Inability to comprehend what is read, inability to write the sentences spoken, inability to progress in grammar topics, inability to speak effectively and nicely, inability to understand texts according to the 5W1H rule in Turkish (41, F., 4 Immigrant student)." "They have difficulty in understanding what they read because of pronunciation issues. Due to not understanding what they read, they also face problems in other subjects (48, F., 3 Immigrant student)."

When examining teacher views on the sub-theme of comprehension, it is observed that immigrant students, due to their problems in understanding what they read, cannot demonstrate sufficient success in other subjects as well. Immigrant students who are not successful in comprehending what they read also face problems in speaking and writing. According to the participants, these students cannot perform learning-teaching activities properly due to the problems they experience in understanding what they read.

As part of the theme "skill areas," the sub-theme of "speaking in their own language" has been identified. It has been determined that 5 teachers expressed their views on this sub-theme. Some quotations from teacher views for the sub-theme of 'speaking' are as follows:

"They sometimes pronounce sounds similar to those in their own languages (1, F., 5 Immigrant Student)." "They pronounce sentences like Arabic. Due to the lack of emphasis and intonation, sentence integrity is also compromised (3, M., 31 Immigrant Student)." "The limited time spent in school for learning Turkish is insufficient. Additionally, the lack of use of the Turkish language at home can prevent children from producing certain sounds (45, F., 2 Immigrant Student)." "Because a different language is spoken at home, they struggle to comprehend what is spoken at school. The language spoken at home can also lead to mispronouncing voiced letters (46, M., 4 Immigrant Student)."

When examining the teacher opinions related to the "Speaking" sub-theme, it is observed that students carry the effects of their native languages into their lessons. Due to speaking their own languages in their family lives, they face serious difficulties in mastering Turkish. According to the participants, this also leads to challenges in the reading and writing processes. Immigrant students experience significant difficulty in correctly pronouncing sounds

during the initial reading and writing learning process. Due to their lack of knowledge about Turkish stress and intonation patterns, they struggle to maintain coherence while reading sentences.

As the third sub-theme in the 'Skill Areas' theme, 'Writing' was established. It was determined that 38 teachers expressed their views on this sub-theme. Quotations from teacher opinions about the 'Writing' sub-theme are provided below;

"They cannot put what they read into writing. We make them spell, but still, incorrect words emerge (3, F., 31 Immigrant Student)." *"They cannot spell words correctly. They also cannot use punctuation marks correctly and appropriately (19, F., 2 Immigrant Student)."* *"They write from right to left. They also make mistakes in the direction of writing letters (27, F., 2 Immigrant Student)."* *"They write from right to left. They experience difficulties in writing dotted letters during dictation exercises (40, F., 3 Immigrant Student)."* *"They write the words and sentences on the board without difficulty, but it is observed that they frequently make mistakes during dictation. There are omissions in between the letters (46, F., 4 Immigrant Student)."* *"Because they are unfamiliar with letters, they write them in different ways (47, F., 2 Immigrant Student)."*

When examining teacher opinions on the 'Writing' sub-theme, it is seen that immigrant students face many problems in this regard. According to the participants, even if the students can read, they struggle to write what they read. Immigrant students cannot use punctuation marks correctly and appropriately. They write from right to left, contrary to the writing direction of the Latin alphabet. As they are not familiar with the letters of the Latin alphabet, they struggle to write these letters and make mistakes in their writing directions. According to the participants, immigrant students make spelling mistakes during dictation exercises, but they do not have difficulty writing what is written on the board."

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

The necessity for people with different cultures to live together as a result of migration has brought about some problems. According to the results obtained from this research, the majority of immigrant parents do not speak Turkish. One of the most significant problems that arise is the lack of proficiency of immigrant parents in the official language of the country. Immigrant families face language barriers due to not knowing Turkish. This situation also hinders their effectiveness in the educational process of their children. The results obtained regarding immigrant parents support previous research. In a study conducted by Bulut et al. (2018),

primary school teachers aimed to identify the problems they experienced with refugee students in Turkish lessons. The opinions of teachers were collected for this purpose. Research data were obtained from 14 classroom teachers using an interview form. Participants stated that they applied the same educational program to immigrant children who did not have Turkish as their native language in Turkish lessons. Participants expressed that they did not know how to solve the language problems of foreign students and that they did not undergo any training process on teaching Turkish to foreigners. Therefore, teachers face significant challenges with immigrant students. In a study by Eren (2019), teachers and administrators tried to identify the problems of refugee students based on their opinions. According to the results obtained from the research, teachers and administrators stated that special Turkish courses for immigrant parents should be opened. These courses should be made mandatory for parents, and it should be explained to them how important their children's education is. In a study conducted by Dixon and Wu (2014), they examined 92 articles published after 2000 and aimed to identify the problems of immigrant students. According to the study, the consistency between home and school practices is related to parents' language proficiency. Especially, there is a need for parental support to improve students' reading skills. Innovative school curricula connecting home and school practices and encouraging parental involvement should be developed. Family literacy programs should be designed and implemented for parents. Similar results have been obtained in other studies conducted previously (Fidan & Taş, 2023; Hallaçlı & Gül, 2021; Üstün & Baş, 2022). Families cannot adequately support their child's initial reading and writing learning process for various reasons. According to teachers, the main reason for this problem is that the majority of parents do not speak Turkish. Parents either do not know Turkish at all or know very little. This situation negatively affects their children's initial reading and writing learning process. The lack of proficiency of parents in Turkish, the official language of the country, leads to a lack of interest in their children's education. The active involvement of immigrant parents in their children's education can also facilitate their social integration.

A study reveals that immigrant parents experience economic difficulties, making it challenging for them to meet the needs of their children due to financial constraints. This result aligns with previous research. In a study by Martín-Pastor et al. (2013), teachers' opinions indicated that many immigrant students' families had a low economic status. Parents with insufficient economic income cannot provide the necessary support for their children's initial reading and writing learning process. As a result, students tend to lag behind in this learning process. Another finding from the research suggests that immigrant students' parents also face

employment issues. The economic problems of parents negatively impact the learning processes both inside and outside of school for immigrant students. Cummins (2012), in his research, identified social adaptation issues for first and second-generation immigrant students, mainly linked to poverty. This adaptation issue is closely associated with poverty. The poverty experienced by parents, and consequently by students, leads to academic failure in the educational process. As seen in other studies, the low economic status of immigrant families adversely affects their children's educational experiences. These families often have multiple children, making it challenging to provide the necessary support for their children's education, leading to lower expectations for their children's future.

According to the results obtained from the research, it can be concluded that the readiness levels of immigrant students are low. Factors such as not receiving pre-school education and not knowing Turkish well enough negatively affect the readiness of students for learning to read and write. As a result, immigrant students experience difficulties in areas such as holding a pen and expressing themselves. In his 2019 study, Polat identified the problems Syrian students face in the initial process of learning to read and write based on the opinions of classroom teachers. The research involved 16 classroom teachers, and data were collected through interview forms. According to the research, a significant majority of Syrian students do not have a sufficient level of readiness to learn to read and write. Differences in their native languages, lack of access to necessary materials, and social issues lead to variations in their levels compared to other students. This situation adversely affects their initial learning process of reading and writing.

According to the results obtained from the research, immigrant students experience difficulties in the pronunciation of letters due to the difference in their native languages. Speaking a different language at home leads to insufficient proficiency in Turkish and, consequently, incorrect pronunciation of letters. These students tend to mix up the letters, and, naturally, this situation results in difficulties in reading and writing as well. In their 2021 study, Aydeniz and Sarıkaya aimed to identify the challenges faced by immigrant students in the education process. The participants consisted of 28 contracted teachers working in various fields. The results of the research indicate that students struggle with the pronunciation of letters that exist in Turkish but not in Arabic. The significant differences between Turkish and Arabic, including language rules, contribute to difficulties in pronunciation and comprehension.

According to the opinions obtained from the participants, immigrant students experience difficulty in social integration with their peers. These students struggle to communicate with their peers because they do not know Turkish well enough and come from a different culture. Consequently, these students face significant challenges in adapting to school, negatively impacting their academic success. In their study conducted in 2021, Suna et al. explored ways to facilitate the adaptation of Syrian children to the education process. They interviewed 19 psychological counselors working in different cities. The research revealed that the Turkish language skills of Syrian students are not sufficient. These students face difficulties in expressing themselves and describing their problems, leading to challenges in seeking support. They struggle to communicate effectively with their peers. In a study conducted by Biasutti et al. (2020) with primary and middle school teachers in Italy, the researchers aimed to identify the problems of immigrant students. The study involved 29 participants, and data were obtained through a questionnaire developed by the researchers. According to the results of the research, immigrant students face challenges in classroom activities, intercultural communication, and social interactions in the classroom. Instructional strategies and methods should be implemented to support the integration of students. In a study by Uzun and Bütün (2016), the researchers aimed to identify the problems faced by Syrian students in preschool institutions. Six preschool teachers with Syrian students were interviewed. These children cannot communicate with their teachers and peers due to language problems. According to the research, immigrant students are unable to communicate with their teachers and peers, leading to difficulties in teacher-student interaction. According to the research conducted by Ertuğ (2017), the main problem of Syrian students is the lack of knowledge of Turkish. According to teachers' opinions, students start school without learning Turkish, leading to difficulties in adapting to school. Another finding of the research is that Syrian students have difficulty making friends with Turkish students. They struggle to form groups among themselves and participate in the games of other peers. The difficulty in joining the games of their peers hinders immigrant students from adapting to the social environment.

According to the results obtained from the research, immigrant students experience difficulties in reading comprehension. Due to their struggles in understanding what they read, these students cannot perform well in other subjects. Additionally, problems in reading comprehension have implications for speaking and writing skills. Immigrant students cannot demonstrate the required performance in classroom activities and assignments. It is possible to say that reading comprehension is at the core of all subjects and activities. Immigrant students

facing difficulties in this regard encounter challenges in almost every aspect of the education process. These findings are consistent with previous studies. In a study conducted by Ertuğ (2017), who interviewed 10 teachers to identify the problems faced by Syrian students in the education process, it was found that students only learn the basics of reading and writing. However, they experience difficulties in understanding what they read. Students can read, but they struggle to comprehend the text.

According to the opinions of teachers, immigrant students cannot effectively use the stress and intonation in Turkish. Due to their lack of mastery over the stress and intonation in Turkish, they cannot maintain coherence when reading sentences. The fact that students speak their native languages at home and communicate with their friends in their own languages makes it challenging to overcome this issue. According to participants, these students bring their language use in their native languages into the reading and writing process.

According to the opinions of teachers participating in the research, immigrant students also face many challenges in writing. Students struggle in expressing what they read and in dictation exercises. They have difficulty using punctuation marks correctly in their writings. They often write letters in the wrong direction because of their limited familiarity with the Latin alphabet. Immigrant students do not have problems transcribing what is written on the board into their notebooks, but they make mistakes when trying to write what they hear. These results support previous studies. In a study conducted by Gültutan and Kan (2019), aiming to identify the problems Syrian students face in writing activities, 30 primary school teachers were interviewed. According to the results, Syrian students have low-level writing skills. Even if students are willing to engage in writing activities, they face challenges due to their lack of proficiency in Turkish. Teachers noted that some Syrian students have deficiencies in their vocabulary. Students experience issues such as omitting letters, incorrect letter usage, adding extra letters, and inability to combine syllables while writing.

Based on the results obtained from the research, the following recommendations have been developed:

The functionality of existing Turkish courses aimed at assisting immigrant parents in providing adequate support for their children's education should be enhanced. The content of language courses should be reviewed to ensure that these families learn Turkish effectively, and continuous communication should be maintained with the families.

State policies should be developed to help immigrant families find employment and sustain their lives. The socio-economic status of immigrant families is a crucial determinant in meeting their children's school needs economically. It should be remembered that economic conditions will directly or indirectly affect immigrant students' initial literacy processes. The government should provide additional sources of income for economically disadvantaged immigrant students. Research should be conducted to identify the economic problems experienced by these students in the education process.

Social activities should be organized to facilitate faster integration of immigrant students with their peers. Turkish and immigrant students should be brought together, providing opportunities for teamwork. Communication within the school between students should be increased. Teachers should conduct activities that involve immigrant students in school communication. These children need to be encouraged to express themselves and actively participate in educational activities. In these activities, students should be motivated to speak Turkish.

Scientific research should be conducted on the problems immigrant students face in their initial literacy instruction. Special programs for initial literacy instruction should be developed based on the results of these studies. The programs should address the interaction between the school and the family specifically. Establishing a connection between the school and the child's parents is crucial.

In the process of learning to read and write, patient and meticulous efforts should be made regarding the pronunciation of letters. Teachers play a crucial role in this regard. In the classroom, teachers should patiently assist students in correctly pronouncing the letters. If necessary, with a planning by the Ministry of National Education (MEB), additional lessons should be introduced to help these students better learn to read and write. The importance of these students gaining enjoyment in reading and writing should never be overlooked.

In order for immigrant students to achieve the necessary success in writing activities, teachers should approach them with patience. Sufficient time should be allocated to activities such as writing letters in the correct direction according to the Latin alphabet, writing from left to right, understanding dictation exercises accurately, and using punctuation marks correctly. In this regard, the Ministry of National Education (MEB) should gather preliminary information through scientific studies, clearly identify the problems, and seek support from experts to

generate effective solutions. If necessary, special programs for learning to read and write should be organized for these children or additional time should be allocated to them in schools.

To ensure that immigrant students do not face difficulties in the initial process of learning to read and write, they should receive preschool education. In preschool education, a special program for language, reading, and writing should be prepared for these students, and their readiness levels should be developed.

Special emphasis should be given to comprehension exercises in reading for immigrant students in the initial process of learning to read and write. These students should engage in more reading exercises compared to other students. Understanding the read word, sentence, or text should be prioritized. The Ministry of National Education (MEB) should take necessary measures in this regard. If needed, comprehensive scientific studies on the subject should be conducted, and appropriate solutions should be developed based on the results of these studies.

Immigrant students should be made aware that speaking Turkish among themselves will enhance their language skills. It should be explained that this situation will positively affect their education and awareness should be created that they will adapt more easily to social life. During this process, care should be taken not to create a negative perception regarding the child's use of their native language.

To demonstrate the necessary developments in writing, immigrant students should engage in additional writing exercises. Even after completing the initial literacy education, special activities should be included to enable immigrant students to express themselves in writing. The importance of generating thoughts through writing should not be overlooked.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

The necessary permission to conduct the study was obtained from Social and Human Sciences Ethics Committee of Pamukkale University of Applied Sciences (17.05.2023-68282350/2023/10)

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework" part of this work was done by Hilal BOZOVALI, "Method Design, Post Draft" part of this work was done by Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, "Research, Visualization" part of this work was done by Emre CİNGÖZ, "Post Draft, Review and Editing" part of this work was done by Mihriban HİRA.

Gönderilme Tarihi: 07.09.2023

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 14.10.2023

Göçmen Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, fatmakirmizi73@gmail.com, 0000-0002-0426-1908

Hilal BOZOVALI, Pamukkale Üniversitesi, hilalbozovali@gmail.com, 0009-0001-8167-0158

Emre CİNGÖZ, Pamukkale Üniversitesi, emrecngz@hotmail.com, 0009-0007-4245-5854

Mihriban HİRA, Pamukkale Üniversitesi, mihribanhira0612@gmail.com, 0009-0006-3037-2691

Özet: Olumsuz yaşam koşulları, sağlık sistemi sorunları, doğal afetler, savaş kıtlık vb. sebebiyle her gün insanlar farklı ülkelerde göçmen olarak yeni bir yaşama başlamaktadır. Türkiye, yakın zamanda Suriye’de ve Ukrayna’da yaşanan savaşlar nedeni ile göç almıştır. Ayrıca Afganistan ve Pakistan gibi yaşam standartı düşük ülkelerden de göçler olmuştur. Bu göçlerden en çok etkilenen kitlenin çocuklar olduğu söylenebilir. Göçle gelen öğrenciler için eğitim desteği çalışmaları yapılmıştır. Özellikle ilk okuma yazma öğrenme sürecinde göçmen çocuklar çok büyük sorunlar yaşamıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve değerlendirmektir. Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik olduğundan çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması (case study)” tercih edilmiştir. Çalışma 2022-2023 eğitim yılının bahar döneminde, Denizli ve Şanlıurfa’da gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Milli Eğitime bağlı devlet okullarında görev yapan ilkökul öğretmenleridir. Katılımcıların seçiminde “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde “sınıfta göçmen öğrenci olan öğretmenler” ölçütü göz önüne alınmıştır. Bu öğrenciler sığınmacı ya da mülteci statüsünde olup yabancı kökenlidir. Araştırmada 49 (34=kadın, 15=erkek) ilkökul öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacıların geliştirdiği kişisel bilgi formu ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu soru formu uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Örneklemde yer alan katılımcılara Google form aracılığı ile ya da doğrudan ulaşılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Veriler bilgisayara aktarılmış ve kodlar belirlenmiştir. İlişkili kodlar bir araya getirilerek alt temalara ulaşılmıştır. Alt temalar bir araya getirilerek de temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar açıklanırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ebeveynler yeterince Türkçe bilmedikleri için evde çocuklarının çalışmalarına yardımcı olamamaktadır. Göçmen öğrencilerin büyük birçoğunluğu okul öncesi eğitim almadıkları için hazır bulunuşluk seviyeleri olması gerekenin altındadır. Bu öğrenciler bazı harfleri seslendirmede, yazıyı soldan sağa doğru yazmada, Türkçe konuşup anlamada, akranları ile iletişim kurmakta sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerine göre göçmen öğrenciler bir şekilde okumayı öğrenseler bile okuduğunu anlamakta oldukça zorlanmaktadır. Bu öğrenciler Türkçenin vurgu ve tonlamalarını bilmedikleri için cümleleri anlamlı bir şekilde okuyamamaktadır. Latin alfabesindeki harflere yeterince aşina olmadıkları için bu harfleri yazmakta zorlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Göçmen öğrenci, İlk okuma yazma, Öğretmen.

Künyesi: Kirmizi, F., Bozovalı, H., Cingöz, E. &Hira, M. (2023). Teacher perspectives on the challenges faced by immigrant students in the initial literacy learning process, Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(3), 348-399. <https://doi.org/10.29250/sead.1356457>.

* Bu çalışmanın bir kısmı “7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2023/4-6 Mayıs)” adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

İnsanlar tarihin başlangıcından beri bir yerden bir yere göç etmek durumunda kalmışlardır. Yaşanılan yerden ayrılmak şüphesiz yaşadığı yer ile arasında bağ kuran insanlar için her zaman zor olmuştur. Göç ettiği yerde kültürünü, yaşam tarzını devam ettiren ve göç ettiği yerdeki kültürden de etkilenen insan, yeni kültür ve yaşam tarzlarının oluşmasında da etkili olmuştur. Göç, mekân değiştirmenin yanı sıra dönüşmeyi, değişmeyi ve değiştirmeyi de beraberinde getirir. Terk edilen ve yerleşilen yer ile göçenler ve göçülen yerdekilerin nitel ve nicel özelliklerinde farklılıklar vardır. Göçün nedeninin, kapsamının ve işleyiş sürecinin farklı olması her göçü bir diğerinden farklı hale getirmiştir (Yılmaz, 2014). Göç her dönemde görüle de farklı nedenlere bağlı olmuş ve toplumların yaşam biçimlerine etki etmiştir.

Göç ve hareketlilik insanlık tarihinin ayırt edici bir özelliği olmuştur. Aslında insanlık tarihinin, insan hareketliliğinin tarihi olduğunu söylemek mümkündür. Göç kavramının söylemsel alanı oldukça geniştir (Hoerder, 2009; Picozza, 2017). Göç tarihi, göçmenlerin kurumunu ve motivasyonlarını inceler. Yaşam planlarının peşinde olan bu bireylerin toplumsal seçeneklerinin neler olduğu ve ne tür kısıtlamalarla karşı karşıya geldiklerini belirlemeye çalışır (Harzig & Hoerder, 2009). Göç kavramı kendi içinde sosyal bir dönüşümü içermektedir. Bu nedenle sosyal bilimlerin pek çok alanında ele alınmaktadır.

Göç alan ülkeler son yıllarda göç felsefelerine daha çok vurgu yapmıştır. Göç başlığı altında üretilen bilgiler; politika raporları, bilimsel katkılar, kurumsal anketler vb. göçmenlerin sorunlarını çözmek için uğraşılan durumlardır. Göç sorunlarıyla politikacılar kadar akademisyenler ve sivil toplum kuruluşları da ilgilenmektedir. Bütün bunlara rağmen göçmen sorunu tartışmalı bir sosyal olgudur. Göçmenler meydan okumak zorunda kaldığı deneyimler yaşamaktadır. Bu insanlar, barındığı coğrafyanın sosyo ekonomik koşullarına bağlı olarak farklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Sorunlar büyük de olsa toplumlar arasındaki göç eylemi devam etmektedir. Göç olayları giderek arttığı için kültürü, toplumu, göç politikalarının ana hatlarını ve değişimleri kavramak ve geçmişteki deneyimlerden faydalanmak gerekmektedir (Casas-Cortes vd., 2015). Dünyanın pek çok yerinde göçe bağlı olarak (özellikle büyük kentlerde) hızlı bir nüfus artışı yaşanmıştır. Ülkeler kitlesel olarak gerçekleşen göç dalgalarını mekân, sosyal koşullar ve siyasal açıdan zorlukla barındırmaktadır. Bu göç dalgaları hem göçmenler hem de ev sahibi ülke açısından karmaşık sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kitlesel göçler ülkenin genel ekonomik yapısını etkilerken göçmenlerin yoğunlaştığı kentlerdeki ekonomik yaşam da bu durumdan belirgin bir şekilde etkilenmektedir (Massey et al., 2014; Li et al., 2019). Göçmenler

de gittikleri ülkelerde uyum sağlama, iş bulma, çocuklarına nitelikli bir eğitim aldırma gibi temel sorunlarla karşılaşmaktadır. Yaşanan sorunların bunlarla sınırlı olmayıp yaşamın hemen her alanında zorluklar (sağlık, din vb.) yaşadıkları bilinmektedir.

Göçmenleri yaşadığı topluma uyum sağlaması toplumun tüm üyelerinin sosyal, kültürel ve siyasi hayata katılmalarına fırsat vermektedir. Yurttaşlık duygusunun teşvik edilmesini sağlayan kapsayıcılık anlayışı her iki taraftan da kapsayıcı bir katılımıdır. Uyum sürecinde, göçmenlerin özellikleri dikkate alınarak yerlilerle aynı sosyal ve ekonomik sonuçları elde etme becerilerini geliştirmek için özel kolaylaştırıcı tedbirler gerekebilmektedir. Devletin uyum için para yatırması gerekse de, göçmenler geldiklerinde ve birkaç yıl sonra, daimi ikamet eden kişiler haline geldiklerinde, işgücü piyasasına entegre olmaktadır. Yaptıkları işlerde vergi ödediklerinde makroekonomik etkiler ortaya çıkmaktadır. Göçmenler alışma çağındaki nüfusu artırmaktadır. Getirdikleri becerilerle beşeri sermaye gelişimine ve teknolojik ilerlemeye katkıda bulunurlar. Uyum programları ancak ve ancak ilgili tüm paydaşlarla işbirliği içinde iyi bir şekilde hazırlanır ve uygulanırsa olumlu sonuçlar doğurabilir. Göçmenlerin uyumu sürecinde tüm taraflara fayda sağlamak esas olmalıdır. Bu politikaları tüm kilit aktörlerin gereksinimleri alınarak tasarlanmalıdır. Bu da ilgili paydaşlarla görüş alışverişine olanak veren demokratik süreçlerin işletilmesi gerektiği anlamına gelmektedir (Galera et al., 2018; Hajduković, 2023; Phillips, 2006). Göçmenlerin yaşadığı topluma uyum sağlaması her iki taraf açısından da yararlı olmaktadır. Bu yarar bireysel sınırları aşmakta her konuda sosyal etkileşimi kolaylaştırmaktadır.

Anadolu coğrafyası da bin yıllardır göçe maruz kalan yerlerden biridir. Türkiye yıllardır göç eden insanlarla karşı karşıya kalmıştır. Özellikle 2010'da Afrika'nın kuzey kısmında ortaya çıkan ve Arap baharı olarak adlandırılan süreç Türkiye'nin de içinde bulunduğu bölge de dâhil olmak üzere dünyanın da birçok yerini etkilemiştir. Arap baharının sonucunda Suriye ve Suriyelilerin durumundan en çok etkilenen ülkelere biri de Türkiye'dir. Her geçen gün artan göçmen sayısı, onların istihdamı ve eğitimi konusunun üzerinde çok durulması gerektiği gerçeğini daha çok ön plana çıkarmaktadır.

Göç olgusu, göç alan ve veren ülkeleri ilgilendiren özel bir durumdur. Uluslararası Göç Örgütü'nün açıkladığı 2020 yılı raporuna göre 272 milyon uluslararası göçmen bulunmaktadır. Bu sayı dünya nüfusunun %3,5'idir. Göçlerin yapıldığı ev sahibi ülkelere bakıldığında bunların çoğunlukla hayat şartlarının daha iyi olduğu ülkeler olduğu görülmektedir. Göç edenler güvenlik sorunlarının daha az yaşandığı, yani ekonomik düzeyi yüksek ve güvenli ülkelere doğru gitmeyi tercih etmektedir (Güler, 2021). Göç, sanayi toplumlarını özellikle küresel topluma geçiş

aşamasında etkilemektedir. Bu ülkelerin eğitimi ve okulları göçten dolayı pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Terör, coğrafi şartların zorluğu, fabrikaların büyük kentlerde olması, küreselleşme gibi nedenlerden dolayı hizmet sektörü merkezlerde toplanmıştır. Ortaya çıkan bu durum göçlerin taşradan kentlere olmasını kaçınılmaz kılmıştır (Ciğerci & Yıldırım 2020; Şahin, 2012). Göç edenler büyük kentlerde daha iyi koşullarda yaşamak isteği ile hareket etmekte ve çabalarını da bu yönde ortaya koymaktadırlar. Göçün nedenleri farklı olabilmektedir. Ancak göç edenlerin büyük çoğunluğu iyi yaşama isteği içerisindedir

Mülteci ya da sığınmacı ailelerin sıkıntı yaşadığı durumlardan birisi de çocuklarını yetiştirme konusudur. Evrensel çocuk hakları sözleşmesi ve uluslararası sözleşmeler ışığında, bu çocukların sosyalleşmesi ve yaşam şartlarının iyileştirilmesi için güçlü politikalara gereksinim duyulmaktadır (Liu & Xu, 2023). Okulların, göçmen çocukları eğitim hayatına ve topluma uyumlu hale getirmek için farklı uygulamaları vardır. Ancak bu çocuklarla ilgili eğitim sistemi, öğretmen ve materyal kaynaklı sıkıntılar yaşanmaya devam etmektedir (Şahin, 2020). UNICEF (2023) raporuna göre göçlerde en büyük sıkıntı yaşayan kesim çocuklar olmaktadır. Göçmen çocuklar eğitim sorunu başta olmak üzere duygusal, sosyal olarak zorlanmakta ve sağlık problemleri ile karşılaşmaktadır.

Göç olgusu tüm bireyleri etkilemektedir. Ancak göçe karar veren yetişkinlerin bu kararından fazlası ile etkilenen, bu karara uymak zorunda olan çocuklar durumlarından dolayı pasif göçmen olarak adlandırılmıştır (Giani, 2006). Göçmen çocukların yaşadığı pek çok sorun vardır. Yaşları ve sosyal durumları gereği en çok etkilendikleri sorunların başında eğitim gelmektedir. Göçmen çocukların aldığı formal eğitim ve bu eğitimin niteliği onların bilgi ve becerilerini önemli ölçüde belirlemektedir. İyi bir eğitim göçmen öğrencinin ekonomik gelirini artırmanın yanı sıra, yeni yerleştiği ülkede, ülkeye uyumunu da kolaylaştırmaktadır. Böylece hem çocuklukta hem de yetişkinlikte karşılaşılabileceği riskler azalmaktadır (Stark & Bloom, 1985). Bu nedenle kalkınmış ülkeler, bünyelerinde barındırdıkları göçmen öğrenciler için etkili eğitim politikaları üretme çabası içerisindedir. İyi eğitim almış bir göçmen geldiği topluma uyum sağlama konusunda daha az zorluk yaşamaktadır.

Türkiye’de bulunan mültecilerin büyük birçoğunluğu Suriye’den gelmiştir. 2023 verilerine göre Türkiye’deki Suriyeli sayısı 3.288.755’tir. Göç İdaresi Başkanlığı’nın yayınladığı yaş aralığı tablosunda Suriyeli erkekler toplam Suriyeli sayısının %52,4’üdür. Suriyeli kadınların oranı ise %47,6’dır. Suriyeli erkeklerin sayısı Suriyeli kadınların sayısından 158 bin 663 kişi fazladır (Mülteciler Derneği, 2023). Yine Göç İdaresi Başkanlığı’nın açıkladığı resmi veriler dikkate

alındığında Türkiye'deki kayıtlı yabancı sayısı toplam 4.990.663'tür. Türkiye en çok sığınmacı sayısı olan ülkedir. Düzensiz göçmenlerle ilgili ise net bir veri bulunmamaktadır (Keskin 2023). Düzensiz göçmenlerin de ülkede bulunduğu göz önüne alındığında yabancıların sayısına ilişkin olarak net bir durum söylemek pek mümkün değildir.

Savaştan önce Suriye'nin ülke koşullarında yeterli düzeyde bir eğitim politikasına sahip olduğunu söylemek mümkündür (Sirin & Rogers Sirin, 2015). Ancak savaşla birlikte çocukların yaşamlarında çok fazla şey değişmiştir. Göçmen olarak farklı ülkelere göç etmişlerdir. Suriyeli mültecilerin ya da sığınmacıların sayıca en fazla yoğunlaştıkları ülke ise Türkiye olmuştur. Türkiye Suriyelileri kendi içerisinde barındırmaya devam etmektedir (Erdoğan, 2017; Mülteciler Derneği, 2023; UNICEF, 2020). Ülkeye bu yoğunlukta göç dalgasının olması sosyal ve ekonomik açıdan sıkıntılar oluşturduğu gibi eğitim alanında da bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Göç dalgaları yerli ve yabancı uyruklu öğrencileri fazlasıyla etkilemiştir. Bununla birlikte öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve eğitimle ilişkisi olan bütün kurumlar da etkilenme sürecine ister istemez dâhil olmuştur (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Turan & Fansa, 2021; Ünsal & Başkan, 2021). Göçmen öğrencilerin ve ailelerinin eğitime entegrasyonunu sağlamak oldukça kapsamlı çalışmaları içermektedir.

Bireyin eğitim-öğretim yaşantısında kazanması beklenen temel yetilerden biri de okuma yazma becerisidir. Eğitim sistemi farklı alanlarda becerilerle gelişmiş bilgili ve iyi davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşamlarında gereksinim duyacakları beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2019). Bunlar ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır. Bu yetkinliklerin gelişmesinde okuma yazma eğitiminin özel bir yerinin olduğu kabul edilen bir gerçektir. Nitelikli okuryazar olmayan bir bireyde bu yetkinlikleri geliştirmek pek mümkün değildir.

Ülkede kullanılan dilin yapısı, yazı sistemi ilk okuma yazma öğretiminde önemli belirleyicilerdir. Bununla birlikte çocuğun gelişim özellikleri de ilk okuma yazma öğrenme sürecinde önem kazanmaktadır. Eğitim öğretimle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, okullarda kullanılan materyaller de süreci tamamlayan öğelerdir (Güneş, 2022; Sağır, 2019). Türkiye'de uzun yıllar ilk okuma yazma öğretimi Cümle Yöntemi ile yapılmıştır. 2004-2005 Eğitim öğretim yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmiştir. Ses temelli cümle

yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak bir şekilde hazırlanmaktadır (MEB, 2019). Seslerin öğretimi alfabetik sıralamada yapılmamaktadır. Seslerin verilmesi onların harfin adı, sesi, dilde kullanım sıklığına, işlevselliğine, harfin yazım kolaylığına bağlıdır. Sesler altı grupta toplanmıştır ve bu seslerin öğretimi, yöntemin belirtilen aşamalarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Güneş & Işık, 2018). Seslerin belirli bir sırada verilmesi ile öğrencinin okuryazarlığa ulaşması hedeflenmektedir. Göçle gelen öğrenciler ilk okuma yazma öğrenme sürecinde Türk öğrencilerle birlikte yer almaktadır. Ancak bu öğrenciler Türk öğrencilere oranla daha zorlayıcı sorunlar yaşamaktadır.

Suriyeli çocukların eğitim hakkından yararlanabilmesi adına bazı tedbirler alınmıştır. Bu süreçte kapsayıcı eğitim ön plana çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim; çocukların farklı kültürel, sosyal ve öğrenme yaşantılarını göz önünde bulundurarak hepsine eşitlik ilkesi kapsamında eğitim verilmesine odaklanmaktadır. Kapsayıcı eğitim kültürün devamlılığı için eşitlik pedagojilerini ele almaktadır. Azınlıkta olan dezavantajlı çocuklarla çoğunlukta olan avantajlı çocuklar arasındaki iletişimi ve olumlu bağlantıyı geliştirmektedir (Aguiar et al., 2020). Kapsayıcı eğitim ortamlarının tasarlanması ve uygulanması gelecekteki gelişmelere yol göstermede değerli olabilir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda göçmen öğrencilere eğitim verme konusunda öğretmenlerin oldukça zorlandığı vurgulanmaktadır. Öğretmenler göçmen öğrencilere eğitim verdikleri alanlarda gerekli donanımına sahip değildir. Göçmen öğrencilerin kültürleri ve yaşam biçimlerine ilişkin gerekli bilgilere ulaşmakta zorlanmaktadır. Dil sorunu öğretmen ve öğrenci açısından bilgi paylaşımında temel bir sorun olarak görülmektedir. Öğretmenler bundan dolayı göçmen ailelerin sosyal ve ekonomik koşullarına ilişkin olarak yeterince bilgi alamamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki eğitim çalışmalarına da gereksinim duymaktadırlar (Bourgonje, 2010; De Wal Pastoor, 2015; Dryden-Peterson, 2015; Ferfolja, 2009; Matthews, 2008; Sidhu & Taylor, 2009; Yaylacı vd., 2017). Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ve onların aileleri ile yaşadığı sorunların çözümlenmesi için önemli adımlar atılması gerekmektedir.

Alınan bütün tedbirlere rağmen bazı göçmen çocukların eğitimlerine devam edemedikleri de görülmektedir. Özellikle göç edilen ülke dilinin yeterince bilinmemesi ve öğrencinin eğitime düşük oranda katılım göstermesi göçmen grupların entegrasyonunda temel sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Pohl, 2013). Bazı ülkelerde öğretmenlerin göçmen öğrencilerle verimli çalışabilmesi için hizmet içi eğitimler verilmiştir. Buna rağmen entegrasyon

sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Cinsiyet, kültür, sosyal sınıf, dil, ırk, etnisite, milliyetçilik, din gibi farklılıklar okul sisteminin yönetmekte zorlandığı konulardır (Oldroyd, 2005). Okullar bu farklılıkların üstesinden gelmekte zorlanmaktadır.

Türkiye’de yaşayan göçmen öğrenciler (mülteci ya da sığınmacı olanlar) diğer ülkelerde yaşayan öğrenciler gibi pek çok sorun yaşamaktadır. Yapılan çalışmalarda başta dil yetersizliği olmak üzere akademik başarısızlık, iletişim kurmada zorluk, kültürel farklılıklardan dolayı adaptasyon sağlayamama gibi sorunların onları etkilediği tespit edilmiştir (Belet Boyacı & Yaşar, 2018; Biçer vd., 2012; Ciğerci & Güngör, 2016; Güngör & Şenel, 2018). Okullarda farklı sınıf düzeylerinde yapılan araştırmalarda Türkçe okuma ve yazma öğrenen göçmen öğrencilerde şu sorunların görüldüğü saptanmıştır (Biçer & Bozkırlı, 2012; Ciğerci & Güngör, 2016; Ekşi vd., 2015; Er & Polat, 2012):

- Göçmen öğrenciler, Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları için anlama, iletişim, uyum ve ifade etme konularında sorunlar yaşamaktadırlar.
- Göçmen öğrenciler, dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan nedenlerle eğitim-öğretim süreçlerine uyum sağlama ve iletişim kurma konusunda zorluklar yaşamaktadır.
- Türkçe dil ve ana dil arasındaki fonetik yapı farklılıklarından dolayı "ğ", "ş", "c", "ç", "ı", "o", "ö" ve "ü" harflerinin yazımı ve telaffuzunda zorluklar yaşanmaktadır.
- Dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Başlangıçta yazma ve ardından konuşma, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde sorunlarla karşılaşmaktadır.
- Göçmen öğrenciler, Türkçe ve Arapça dillerindeki cümle yapısı, dilbilgisi (sentaks, semantik, vb.) ve morfolojik farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar.
- Türkçe öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerden dolayı ortaya çıkan sorunlar yaşanmaktadır.
- Göçmen öğrenciler ekonomik nedenlerden dolayı gerekli materyallerin yokluğu sebebiyle sorunlar yaşamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (SGDD) ve diğer sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmaktadır. Buna ek olarak “Türkiye’deki Şartlı Eğitim Yardımı Programının Suriyelilere ve Diğer Mültecilere Yaygınlaştırılması” amacıyla Türkiye’deki 833 bin Suriyeli çocuktan 500 bine

yakınının eğitime erişimi sağlanmıştır. Suriyeli çocukların da Türk öğrencilerle aynı nitelikte eğitim alması için ise 2003 yılından bu yana çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye çapında çocuklarını düzenli olarak okula göndermeleri koşuluyla göçmen ailelere Şartlı Eğitim Yardımı Programı (ŞEY) ile eğitim yardımı yapılmaktadır. ŞEY özellikle kız çocuklarının okula devamı için çok etkili olmuştur. Kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması için yapılan yardım miktarı erkek öğrencilere yapılan yardımdan daha yüksek tutulmuştur (Tarhan, 2022; UNICEF, 2022). Göçmen öğrencilerin eğitiminde kız çocuklar için pozitif ayrımcılık yapılmaktadır. Bu durumun onların yaşam kalitesini artırması hedeflenmektedir.

Mülteci, ülkesinde ırkı, dini, sosyal konumu, siyasal görüşleri ya da kimliğinden dolayı kendisini baskı altında hisseden ve bundan dolayı ülkesini terk edip başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu talebi kabul edilmiş olan kişidir. Bu kişiler ülkesinin korumasından yararlanmaz ya da yararlanmak istemez. Bu nedenle ülkesine dönmek talebi de bulunmaz (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023; Soyuçok, 2023). Sığınmacı ise çeşitli nedenlerden dolayı ülkesini terk eden ve sığınma talebi, kaçtığı ülkenin yetkililerince değerlendirilme aşamasında olan bireylerdir. Bu kişiler başka bir ülkeye sığınmak için başvuru aşamasındadır (UNHCR, 2023).

Mülteci kelimesinin karşılığında zaman zaman sığınmacı kelimesi verilse de ikisi farklı anlamlar içermektedir. Bu kelimeler aynı anlama gelmemektedir. Sığınmacı, iltica başvurusunda bulunmuş ancak yetkili makamlarca kendisine yönelik henüz karar verilmemiş kişileri ifade etmek için kullanılır. Sığınmacılar henüz mülteci statüsünü kazanmamış kişilerdir. İskan Kanunda Madde3/3'e göre "Türkiye'ye yerleşme amacında olmayan herhangi bir zorunluluktan dolayı ilcasıyla muvakkat oturmak üzere sığınanlara sığınmacı" denir (Soyuçok, 2023). Çeşitli nedenlerle ülkesini terk etmek zorunda kalan gittiği ülkede sığınma talebinde bulunan sığınmacılar yetkili mercilerin "soruşturma" aşamasındadır ve bu soruşturmanın sonuçlanmasını bekler. Bu çalışmada mülteci ya da sığınmacı ayrımı yapılmaksızın yabancı kökenli öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Öğrencilerin durumunu ifade etmek için de "göçmen" kelimesi tercih edilmiştir.

Türkiye vatandaşı olan her çocuk gibi göçmen çocukların da eğitime erişim hakkı vardır. Bu çocukların okuryazar olabilmesi için edinmeleri gereken becerilerin geliştirilmesi okul öncesi dönemde başlar. Okuma yazma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi ağırlıklı olarak birinci sınıfta okuma yazma öğretimi ile devam eder. Göçmen çocuklar kapsayıcı eğitime uygun olarak ilkokul sınıflarında okuma yazma eğitimi almaktadır. Ancak bu öğrenciler sosyo ekonomik sorunlar, dil sorunu gibi nedenlerle ilk okuma yazma sürecinde pek çok zorlukla karşılaşmaktadır.

Ülkelerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle Türkiye'ye göç etmiş olan çocukların eğitim sistemine uyumlarının sağlanması için atılması gereken adımların belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu süreçte, okuma yazma öğretimi bu uyumun sağlanması için ilk basamak olarak kabul edilebilir. Okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların bilimsel bir bakış açısı ile belirlenmesi göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutacaktır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve değerlendirmektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretimi sürecinde “göçmen öğrencilerin ailelerinin etkisi” nasıldır?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde “göçmen öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde yaşadığı sorunlar” nelerdir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde “göçmen öğrencilerin beceri alanlarında yaşadıkları sorunlar” nelerdir?

2. Yöntem

Çalışma ilkokul öğretmenlerinin göçmen öğrencilerle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yöneliktir. Bu nedenle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden ise “durum çalışması (case study)” tercih edilmiştir. Durum çalışması ile tek bir durum ya da olay derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Burada tek bir olay ya da durum ele alınır. Gerçek ortamda neler olduğuna bakmak için veriler sistematik bir şekilde toplanır (Starman, 2013; Subaşı & Okumuş, 2017). Durum çalışması ile araştırmaya katılanların düşünceleri daha detaylı bir şekilde elde edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Denizli'de ve Şanlıurfa'da merkez ilçe ve ilçelerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan ilkokul öğretmenleridir. Katılımcıların seçiminde “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde “sınıfında göçmen öğrenci olan öğretmenler” ölçütü göz önüne alınmıştır. Araştırmada 49 (34=kadın, 15=erkek) ilkokul öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sığınmacı ya da mülteci olabilmesi mümkün olan bir durum olarak düşünülmüştür. Bu çalışma için önemli olan çocuğun mülteci ya da sığınmacı statüsünde yer alması değildir. Çocuğun ilkokula başladıktan sonra ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı sorunların bilimsel bir bakış açısı ile tespit edilmesidir. Bu nedenle araştırma kapsamında mülteci ya da sığınmacı kavramı yerine daha kapsamlı olan “göçmen” kelimesi tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacıların geliştirdiği kişisel bilgi formu ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Göçmen öğrencilerle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin form oluşturulurken öncelikle 6 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanında uzman 3 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler ışığında iki soru işlevsel olmadığı için formdan çıkarılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak kişisel bilgi formu da hazırlanmıştır. Son hali ile veri toplama aracı 4 soru ve kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme yer alan katılımcılara Google form aracılığı ile ya da doğrudan ulaşılmıştır. Google form ile 31 öğretmene, basılı form ile 18 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile verilerin içinde gizlenmiş olan gerçekler ortaya çıkarılır. Ayrıca verilerin tanımlanması da mümkün olur. Nitel çalışmalarda verilerin dört aşamada işlenmesi durumu söz konusudur. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımının yapılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için belirlenen kodlar için görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodların tutarlılığına bakılmış, Miles & Huberman'ın (1994) görüş birliği formülüne başvurulmuştur. Kodların görüş birliğine ilişkin elde edilen değer %0,88 ila %0,90 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, bu sırada kodlar oluşturulmuştur. İlişki kodlar bir araya getirilmiş ve alt temalara ulaşılmıştır. İlgili alt temalar bir araya getirilip temalar oluşturulmuştur. Temaları oluşturan alt temaları açıklamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar açıklanmıştır. Alıntılar

verilirken öğretmenlerin kişisel bilgilerine de yer verilmiştir. Yapılan alıntılarda katılımcı sırası (1, 2, 3,..), cinsiyet (K, E), öğretmenin sınıfında kaç göçmen öğrenci olduğu (...2. Göçmen öğrenci) kısaltmaları kullanılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrenciler ile ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin belirlenen tema ve alt temalar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar	Alt Tema Tekrar Sayısı
Ebeveyn etkisi	Anadil farklılığı	38
	Aile desteği	31
	Eğitim düzeyi	27
	Ekonomik sorunlar	4
Öğrenme Öğretim Süreci	Hazırbulunmuşluk	5
	Harf öğretimi	49
	Uyum	23
Beceri Alanları	Okuduğunu Anlama	9
	Konuşma	5
	Yazma	38

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmada 3 tema ve bunlara bağlı olarak 10 alt tema belirlenmiştir. En çok tekrar eden “harf öğretimi” alt temasıdır. Bu alt temanın 49 kez tekrar ettiği belirlenmiştir. En az tekrar eden alt tema ise “konuşma” ve “ekonomik sorunlar” alt temalarıdır. Bu alt temaların ise 4’er kez tekrar ettiği saptanmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Araştırma etiği gereğince katılımcılara çalışma ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Açıklamalar sonrasında onların onayı alındıktan sonra açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Çalışmanın etik kurallara uygun bir şekilde yapılması için büyük bir özenle hareket edilmiştir. Çalışmanın etik kurul izni alınması için gerekli işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların bağlı bulunduğu kurumun “Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna” başvuru yapılmıştır. Yapılan başvuru sonucunda çalışmanın etik kurallara uygunluğuna ilişkin belge alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilerin analizleri sonucu ortaya çıkan alt tema ve temaların açıklamaları yapılmıştır. Alt temaları ve temaları açıklamak için katılımcıların görüşlerini içeren alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın birinci alt problemine yanıt vermek amacı ile “ebeveyn etkisi teması” açıklanmıştır. Birinci alt tema olarak “anadil farklılığı” oluşturulmuştur ve bu alt temaya ilişkin olarak 38 öğretmen görüş bildirmiştir. Anadil farklılığı alt teması için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmaktadır;

“Ailedekiler genel olarak Türkçeyi bilmedikleri için çocuğa da yardımcı olamıyorlar (48, K., 3 Göçmen Öğrenci).” “Ebeveynler Türkçeye hâkim olmadıklarından dolayı okuma yazma sürecinde öğrencilere katkı sağlayamıyorlar. Öğrenciler velilerinden bu konuda destek alamıyor, okulda öğrendiklerini kendi çabalarıyla pekiştirmeye çalışıyorlar (50, K., 1 Göçmen öğrenci).” “Veliler ellerinden geldiğince çaba gösteriyorlar fakat yeterince Türkçe bilmedikleri için çok katkı sağlayamıyorlar (27, K., 2 Göçmen öğrenci).” “Türkçe bilmedikleri için öğrenme sadece sınıfta oluyor (9, K.,10 Göçmen Öğrenci).”

Anadil farklılığı alt temasına ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde ailelerin Türkçeyi bilmedikleri görülmektedir. Aileler evde de Türkçe konuşmamaktadır. Türkçeyi yeterince bilmeyen veliler çocuklarına da yeterince yardımcı olamamaktadır. Bu durum ilk okuma yazma sürecinin ebeveyn tarafından takibini zorlaştırmaktadır. Ayrıca ebeveyn öğretmen iletişimini de olumsuz yönde etkilemektedir.

İkinci olarak “aile desteği” alt teması oluşturulmuştur ve bu alt temaya ilişkin olarak 31 öğretmen görüş bildirmiştir. Aile desteği alt teması için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmaktadır;

“Ebeveynlerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine katkısı yok denecek kadar az. Bulduğumuz bölgedeki veliler çocuklarına yeterince ilgi göstermiyor eğitime de destek vermiyor. Çocuklarının temel ihtiyaçlarını bile karşılamıyorlar (39, E., 4 Göçmen öğrenci)” “Genellikle çok çocuklu ailelerden oluşan, sosyo kültürel seviyeleri düşük bir veli profilim var. Anne babaların sürece katkıları yok denecek kadar az (40, K., 3 Göçmen öğrenci)”

“Aile desteği” alt teması incelendiğinde okula ve okul içindeki ilişkilere bu ailelerin tam olarak girmedikleri görülmektedir. Katılımcılara göre bunun temel nedeni velilerin Türkçe bilmemeleridir. Aileler dil bilmedikleri için çocuklarının ilk okuma yazma öğrenme sürecinde tam anlamıyla etkin bir rol oynayamamaktadır. Diğer taraftan ekonomik nedenler de ailelerin çocuğunun eğitim sürecine yeterli destek verememelerine neden olmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre sosyo kültürel seviyenin düşüklüğü, kardeş sayısının çok olması, ailenin

ilgisizliği, ailenin gelecekle ilgili umudu ve beklentisinin olmaması da öğrencilere yeterli destek verememelerinde etkili olmaktadır.

Üçüncü alt tema olarak belirlenmiş olan “eğitim düzeyi” konusunda 27 öğretmen görüş bildirmiştir. “Eğitim düzeyi” alt temasını açıklamak için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmaktadır;

“Okula gelen öğrencilerin çoğunun anne babası okula gitmiş ama sonradan bırakmış. Bu da evde onlara yardım edilmesi konusunda sıkıntı yaşıyor (3, E, 31 Göçmen Öğrenci).” “Ailelerin eğitim düzeyi çocuğun akademik başarısını doğru orantılı olarak etkiliyor. Aile, iyi eğitilmiş ise çocuk da ilerlemeye istekli oluyor (6, K, 1 Göçmen Öğrenci).” “Ailenin eğitim seviyesi öğretmen-veli işbirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Eğitilmiş veriler çocuklarla daha iyi ilgilenmektedir (15, K, 3 Göçmen Öğrenci).” “Ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük olması ilk okuma yazma öğrenme sürecinin uzamasına sebep oluyor (31, K, 3 Göçmen Öğrenci).”

Öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak eğitim düzeyi oldukça düşük bir ebeveyn tablosuyla karşılaşılmaktadır. Öğretmenler sıklıkla ailenin eğitim düzeyi düşük olduğundan dolayı çocukla yeteri kadar ilgilenemediklerini, öğrenci-veli ilişkisinin olumsuz etkilendiğini, çocuğun sınıf içi ders başarısının düştüğünü, okuma yazma öğretimi faaliyetlerinde akranlarından oldukça geri kaldığını belirtmiştir. Eğitim seviyesi düşük ailelerin ilk okuma yazma sürecinde çocuğuna yeterince destek olmaması öğrenciyi olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Okuma yazma bilen göçmen aileler ise çocuklara okuma yazma sürecinde gereken desteği vermektedir. Bu öğrencilerin konuşmaları daha anlaşılır olmaktadır. Diğer taraftan öğretmen-veli iletişimi daha kolay kurulmaktadır. Elbette bu durum öğrencinin okuma yazma öğrenmesini de kolaylaşmaktadır.

Dördüncü alt temaya “ekonomik sorunlar” adı verilmiştir. “Ekonomik sorunlar” alt teması için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılardan bir kısmı aşağıda sunulmaktadır;

“Ekonomik anlamda bazı sıkıntılar yaşandığına tanık oldum. Çocuğun başarısında aile faktörünün büyük olduğuna inanıyorum (41, K, 4 Göçmen Öğrenci).” “Göçmen öğrencilerin çoğunun doğru düzgün evleri yok, iş bulma sorunu yaşıyorlar (34, E, 3 Göçmen Öğrenci)”

Araştırmaya katılan 4 öğretmenin görüşlerine göre göçmen ebeveynlerin çoğu bir iş bulmakta sorun yaşamaktadır. Bu durum onların ekonomik açıdan sıkıntılar yaşamalarına neden

olmaktadır. Velinin ekonomik durumu çocukları da etkilemektedir. Ekonomik sorunlar çocukların öğrenme öğretme sürecinde olumsuzluklara neden olmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek amacı ile “öğrenme öğretme süreci” teması açıklanmıştır. Birinci alt tema olarak “Hazırbulunuşluk” oluşturulmuştur ve bu alt temaya ilişkin olarak 5 öğretmen görüş bildirmiştir. Hazırbulunuşluk alt teması için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılardan bazıları aşağıda sunulmaktadır:

“Okul öncesi eğitimi almadıkları için derslere yabancı kalıyorlar. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri oldukça düşük. Devamsızlık çok fazla oluyor. Diğer öğrenciler ile başlayıp ilerliyorum, onlar sonradan geldiğinden okuma yazma sürecinde geriden geliyorlar (41, K., 4 Göçmen Öğrenci).” “Kalem tutma, söyleneni anlamada sorun yaşıyorlar (33, K., 2 Göçmen öğrenci).” “Her şeyden önce Türkçe ile ilgili kulak aşinalığı olmadığı için sıfırdan duydukları kelimelerle çalışmak zor oluyor. Bunun dışında okul öncesi eğitimi çok az kısmı almış oluyor bu da ciddi bir problem oluşturuyor (49, E., 3 Göçmen öğrenci).” “Göçmen çocukların bir kısmı okul öncesi eğitim almadığı için okul kültürüne uyum sağlayamamaktadır. Genel olarak yaşı büyük olarak 1.sınıfa başlayan çocuklar bilişsel olarak okuma yazma konusunda zorlanmaktadır (45, K, 2 Göçmen öğrenci).”

Araştırmaya katılan 5 öğretmen “hazırbulunuşluk” alt temasına ilişkin olarak görüş bildirmiştir. Bu görüşler incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmalarının önemli bir sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe ile çok fazla karşılaşmamış olmaları onların dil becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır. Elbette hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması ilk okumaya yazma sürecinde oldukça ciddi sorunlara yol açmaktadır. Kalem tutma, soldan sağa yazma gibi sorunlar yaşanmakta ve bunların aşılması zaman almaktadır.

“Öğrenme öğretme süreci” temasına kapsamında yer alan “harfleri karıştırma” alt temasına ilişkin olarak 49 öğretmen görüş bildirmiştir. “Harfleri karıştırma” alt temasına yönelik olarak öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Göçmen öğrenciler sesleri çıkarmada sorun yaşayabiliyorlar (5, K.,1 Göçmen öğrenci).” “Sesleri yanlış çıkardıkları için yazmada da hatalar fazla oluyor (9,K.,10 Göçmen öğrenci).” “Harflerin telaffuzunda sorun yaşıyorlar (10, K., 7 Göçmen öğrenci).” “Özellikle sesli harfleri çok karıştırıyorlar (26, K., 2 Göçmen Öğrenci).” “Dile hâkim olmadıkları için telaffuz problemleri çok

fazla. Türkçeyi bulunduğumuz bölgede öğrendikleri için bölgenin ağız özelliklerini de harmanlayıp daha da yanlış telaffuz ediyorlar (39, E., 4 Göçmen öğrenci)."

Harfleri karıştırma alt koduna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde 49 öğretmenin bu konuda görüş ortaya koyduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin dil sorunları sesleri telaffuz etmede sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Göçmen öğrencilerin anadili farklıdır. Öğrencilerin farklı dil konuşmalarından kaynaklanan yanlış telaffuzlarının sonucunda seslerin birbirine karıştırıldığı saptanmıştır. Ses öğretimi sürecinde karşılaşılan telaffuz problemi; okuma ve yazmayı da zorlaştırmaktadır.

Temanın üçüncü alt teması "uyum" adı altında belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak 23 öğretmen görüş bildirmiştir. "Uyum" alt teması için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Bu öğrenciler farklı bir ortamda öğrenim görmeye başladıkları için uyum problemleri yaşamaktadırlar. Kültürel farklılıklar, Arapça ile Türkçe'nin köken olarak kısmen farklı kelimeler barındırması öğrencilerin uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır (47, E., 2 Göçmen öğrenci)." *"Göçmen öğrenciler ortama uyum sağlamak ve arkadaşlık kurmada zorlanıyorlar (28, K., 2 Göçmen öğrenci)."* *"Arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşıyor, yeterince sosyalleşemiyorlar (20, E., 2 Göçmen öğrenci)."*

Uyum alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde göçmen öğrencilerin farklı bir kültürden gelmesi, farklı dil konuşmaları uyum sorunu ile yüzleşmelerine neden olmaktadır. Katılımcılara göre bu öğrenciler diğer öğrencilerle iletişim kurmakta, arkadaş olmakta zorlanmaktadır. Okulda yaşanan uyum sorunu akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt vermek amacı ile "beceri alanları" teması açıklanmıştır. Bu tema kapsamında birinci alt kod olarak "okuduğunu anlama" oluşturulmuştur ve bu alt temaya ilişkin olarak 9 öğretmen görüş bildirmiştir. Okuduğunu anlama alt teması için öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılardan bazıları aşağıda sunulmaktadır;

"Okumayı öğrense de anlama olmuyor, o konuda çok ciddi sorunlar var (1, K., 5 Göçmen Öğrenci)." *"Okuyabiliyorlar ancak okuduklarını anlamıyorlar (9, K., 10 Göçmen Öğrenci)."* *"Okuduğunu anlayamama, söylenen cümleleri yazamama, dil bilgisi konularında ilerleme kaydedememe, etkili ve güzel konuşamama, Türkçe'de 5N1K kuralına göre metinleri*

anlayamama (41, K., 4 Göçmen Öğrenci).” “Telaffuzda sorun yaşadıkları için okuduğunu anlamada da zorluk yaşıyorlar. Okuduğunu anlamadığı için diğer derslerde de sorunlar yaşıyorlar (48, K., 3 Göçmen Öğrenci).”

Okuduğunu anlama alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, göçmen öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları problemlerden dolayı diğer derslerde de yeterince başarı ortaya koyamadıkları görülmektedir. Okuduğunu anlamada yeterince başarılı olamayan göçmen öğrenciler konuşma ve yazma alanlarında da problem yaşamaktadır. Katılımcılara göre bu öğrenciler okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlardan dolayı öğrenme öğretme sürecindeki etkinlikleri de gerektiği gibi yapamamaktadır.

“Beceri alanları” teması kapsamında alt tema olarak “kendi dilinde konuşma” oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin olarak 5 öğretmenin görüş bildirdiği saptanmıştır. “Konuşma” alt teması için öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır;

“Sesleri kendi dillerindeki seslere yakın olarak söyledikleri oluyor (1, K., 5 Göçmen Öğrenci).” “Cümleleri Arapça gibi telaffuz ediyorlar. Vurgu ve tonlama olmadığı için cümle bütünlüğü de olmuyor (3, E., 31 Göçmen Öğrenci).” “Çocukların okulda geçirdiği kısıtlı süre Türkçe öğrenme konusunda yetersiz kalmaktadır. Aile içinde ise konuşulmayan Türkçe dili çocukların bazı sesleri çıkaramamasına neden olmaktadır (45, K., 2 Göçmen Öğrenci).” “Evde farklı dil konuşulduğu için okulda konuşulanları zihninde anlamlandıramıyor. Evde konuşulan dilden dolayı sesli harfleri yanlış çıkarabiliyor (46, E., 4 Göçmen Öğrenci).”

“Konuşma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin derslere kendi dillerine ilişkin etkileri taşıdığı görülmektedir. Öğrenciler aile yaşamlarında kendi dillerini konuştukları için Türkçe konuşmaya hâkim olmada da ciddi sorunlar yaşamaktadır. Katılımcılara göre bu nedenle okuma ve yazma sürecinde de zorlanmaktadırlar. Göçmen öğrenciler ilk okuma yazma öğrenme sürecinde sesleri doğru telaffuz etmekte oldukça güçlük yaşamaktadır. Türkçenin vurgu ve tonlamalarını bilmedikleri için cümleleri okurken bütünlüğü sağlayamamaktadırlar.

“Beceri alanları” temasında üçüncü alt tema olarak “yazma” oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin olarak 38 öğretmenin görüş bildirdiği belirlenmiştir. “Yazma” alt temasına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılardan bazıları aşağıda sunulmaktadır;

“Okuduklarını yazıya dökemiyorlar. Heceleyerek yazdırıyoruz ama yine de yanlış kelime ortaya çıkıyor (3, E., 31 Göçmen Öğrenci).” “Kelimeleri doğru yazamıyorlar. Noktalama işaretlerini de doğru ve yerinde kullanamıyorlar (19, K., 2 Göçmen Öğrenci).” “Sağdan sola doğru yazıyorlar. Harflerin yazılış yönlerini de yanlış yapıyorlar (27, K., 2 Göçmen Öğrenci).” “Yazıyı sağdan sola yazıyorlar. Dikte çalışması yaparken de noktalı harfleri yazma sorunu yaşıyorlar (40, K., 3 Göçmen Öğrenci).” “Tahtaya yazılan kelimeleri, cümleleri yazmada sıkıntı yaşamıyorlar ama dikte yaparken çok sık bir şekilde yanlış yazdıkları görülüyor. Aradaki harflerde unutmalar oluyor (46, E., 4 Göçmen Öğrenci).” “Harflere yabancı oldukları için harfleri farklı şekillerde yazıyorlar (47, E., 2 Göçmen Öğrenci).”

Yazma alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde göçmen öğrencilerin bu konuda pek çok sorun yaşadığı görülmektedir. Katılımcılara göre öğrenciler okusa bile okuduğunu yazmakta zorlanmaktadır. Göçmen öğrenciler noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanamamaktadır. Latin alfabesinin yazım yönüne ters bir şekilde sağdan sola yazmaktadırlar. Latin alfabesindeki harflere aşina olmadıkları için bu harfleri yazmakta zorlanmakta ve yazım yönleri konusunda yanlış yapmaktadırlar. Katılımcılara göre göçmen öğrenciler dikte çalışmalarında yazım yanlışları yapmaktadır ancak tahtada yazılı olanları yazmakta zorlanmamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Göç olayları neticesinde farklı kültürlere sahip insanların bir arada yaşama zorunluluğu bazı sorunları ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre göçmen ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe bilmemektedir. Ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri olan göçmen ebeveynlerin ülkenin resmi diline hâkim olmamalarıdır. Göçmen aileler, Türkçe bilmemekten kaynaklı dil engelleri yaşamaktadır. Bu durum öğrencilerinin eğitim sürecinde etkin olmalarına da engel olmaktadır. Göçmen ebeveynlere ilişkin olarak elde edilen bu sonuç daha önce gerçekleştirilen araştırmaları da destekler niteliktedir. Bulut vd. (2018) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersinde sığınmacı öğrencilerle yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunun için öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma verileri görüşme formu ile 14 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde anadili Türkçe olmayan göçmen çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıklarını belirtmiştir. Katılımcılar yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmediklerini ve yabancılarla Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler göçmen öğrencilerle çok büyük sorunlar yaşamaktadır. Eren

(2019) yaptığı araştırma ile öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre sığınmacı öğrencilerin sorunlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ve yöneticiler göçmen velilere özel Türkçe dersi kursları açılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kurslar veliler için zorunlu tutulmalı ve çocuklarının eğitiminin ne kadar önemli olduğu onlara anlatılmalıdır. Dixon ve Wu (2014) yaptığı çalışma ile 2000 yılı sonrasında 92 makaleyi incelemiş ve göçmen öğrencilerin sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya göre ev ve okul uygulamaları arasında bir tutarlılık olması ebeveynlerin dil yeterlilikleri ile ilgilidir. Özellikle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için veli desteğine gereksinim vardır. Ev ve okul uygulamalarını birbirine bağlayan ve ebeveynlerin okula katılımını teşvik eden yenilikçi okul müfredatları oluşturulmalıdır. Ebeveynler için aile okuryazarlık programları tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Benzer sonuçlar daha önce yapılan diğer çalışmalarda da elde edilmiştir (Fidan & Taş, 2023; Hallaçlı & Gül, 2021; Üstün & Baş, 2022). Aileler çeşitli nedenlerden dolayı çocuğun ilk okuma yazma öğrenme sürecine yeterince yardımcı olamamaktadır. Öğretmenlere göre bu sorunun en temel nedeni velilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe bilmemesidir. Veliler Türkçeyi ya hiç bilmemekte ya da çok az bilmektedir. Bu durum çocuklarının ilk okuma yazma öğrenme sürecine olumsuz yönde etki etmektedir. Velilerin ülkenin resmi dili olan Türkçe'ye hâkim olmaması çocuklarının eğitimi ile de yeterince ilgilenmemelerine yol açmaktadır. Göçmen velilerin, çocuklarının eğitiminde etkin rol almaları toplumsal entegrasyonlarını da kolaylaştırabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre göçmen ebeveynler ekonomik sorunlar yaşamaktadır. Ekonomik sorunlarından dolayı çocuklarının gereksinimlerini karşılamakta zorlanmaktadır. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Martín-Pastor vd. (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin ailelerinin birçoğunun ekonomik seviyesinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Yeterli düzeyde ekonomik geliri olmayan veliler çocukların ilk okuma yazma öğrenme sürecine gereken desteği verememektedir. Bu nedenle öğrenciler ilk okuma yazma öğrenme sürecinde geride kalmaktadır. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre göçmen öğrencilerin velileri istihdam sorunu da yaşamaktadır. Velilerin ekonomik sorunları göçmen öğrencilerin okul içi ve okul dışı öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Cummins (2012) yaptığı araştırmada birinci ve ikinci nesil göçmen öğrencilerin toplumsal uyum sorunu yaşadıklarını belirlemiştir. Bu uyum sorunu ağırlıklı olarak yoksulluk ile yakından ilişkilidir. Ebeveynlerin ve buna bağlı olarak öğrencilerin yaşadığı yoksulluk eğitim sürecinde başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Yapılan başka çalışmalarda da görüldüğü gibi göçmen ailelerin ekonomik

düzeyinin düşük olması çocuklarının eğitim yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu ailelerin çocuklarının geleceğe ilişkin beklentileri de düşük olmaktadır. Bu aileler çoğunlukla çok çocuğa sahiptir ve bu nedenle de çocuklarının eğitimine gereken desteği verememektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre göçmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri düşüktür. Okul öncesi eğitim alamama, yeterince Türkçe bilmeme gibi nedenler öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme konusundaki hazırbulunuşluğunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle göçmen öğrenciler kalem tutma, kendini ifade etme gibi konularda sorun yaşamaktadır. Polat (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmiştir. Araştırma 16 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiş veriler görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Suriyeli öğrencilerin büyük birçoğunluğu ilk okuma yazma öğrenmek için yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde değildir. Öğrencilerin ana dillerinin farklı olması, gerekli materyallere sahip olamamaları, sosyal sorunlar yaşamaları diğer öğrencilerle seviye farklılığı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum onların ilk okuma yazma öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre göçmen öğrenciler ana dilleri farklı olduğu için harflerin telaffuzunda da sorun yaşamaktadır. Bu öğrencilerin evde farklı bir dil konuşmaları Türkçeyi yeterince bilmemeleri harfleri yanlış telaffuz etmelerine neden olmaktadır. Öğrenciler harfleri birbirine karıştırmaktadır. Elbette bu durum okuma ve yazmada da sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Aydeniz ve Sarıkaya (2021) de yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Katılımcılar, farklı branşlarda görev yapan 28 sözleşmeli öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler Arapça'da olmayan Türkçe'de olan harflerin telaffuzunda güçlük çekmektedir. Türkçe ve Arapça'nın birbirinden çok farklı iki dil olması, dil kurallarının farklı olması, telaffuz ve anlama güçlüklerine neden olmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen görüşlere göre göçmen öğrenciler arkadaşları ile uyum sorunu yaşamaktadır. Öğrenciler yeterince Türkçe bilmedikleri ve farklı bir kültüre sahip oldukları için arkadaşları ile iletişim kuramamaktadır. Dolayısı ile bu öğrenciler okula uyum sağlamakta ciddi sorunlar yaşamakta ve bu durum onların akademik başarısına olumsuz yönde etki etmektedir. Suna vd. (2021) yaptıkları çalışmada Suriyeli çocukların eğitim sürecine uyumlarını kolaylaştırmanın yollarını araştırmıştır. Farklı illerde görev yapan 19 psikolojik danışman ile görüşmeler yapmışlardır. Araştırmaya göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil

becerileri yeterli değildir. Bu öğrenciler kendilerini ifade etmede, sorunlarını tanımlayabilmede sorun yaşamaktadır. Bu nedenle destek isteme sürecinde de sıkıntıları bulunmaktadır. Arkadaşları ile iyi iletişim kuramamaktadırlar. Biasutti vd. (2020) İtalya’da ilk ve ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada göçmen öğrencilerin sorunlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 29 katılımcı ile gerçekleştirilmiş, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anketle elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre göçmen öğrenciler sınıf içi etkinliklerde, kültürlerarası iletişimde, sınıftaki sosyal etkileşimlerde sorunlar yaşamaktadır. Uygulanacak olan öğretim stratejileri ve yöntemlerle öğrencilerin entegrasyonu desteklenmelidir. Uzun ve Bütün’ün (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi kurumlarda Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Suriyeli öğrencisi olan altı okul öncesi öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu çocuklar dil sorunundan dolayı öğretmenleri ve akranları ile iletişim kuramamaktadır. Araştırmaya göre göçmen öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile iletişime giremedikleri bu sebeple de öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ertuş’un (2017) yaptığı araştırmaya göre Suriyeli öğrencilerin temel sorunu Türkçe bilmemektir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler, Türkçe öğrenmeden okula başlamaktadır. Bu nedenle de okula uyum sağlama sorunu yaşamaktadırlar. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre de Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmada güçlük çekmektedir. Kendi aralarında grup oluşturmakta ve diğer arkadaşlarının oyunlarına katılmakta güçlük yaşamaktadırlar. Göçmen öğrencileri diğer arkadaşlarının oyunlarına katılmadıkları için sosyal ortama uyum sağlamada zorluk yaşamaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre göçmen öğrenciler okuduğunu anlama konusunda sorun yaşamaktadır. Bu öğrenciler okuduğunu anlamakta zorlandığı için diğer derslerde de yeterince başarılı olamamaktadır. Yine okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara bağlı olarak konuşma ve yazma beceri alanlarında da sorunlar yaşanmaktadır. Göçmen öğrenciler sınıf içi etkinliklerde ve çalışmalarda da gerekli performansı gösterememektedir. Okuduğunu anlama becerisinin bütün derslerin ve çalışmaların temelinde yer aldığını söylemek mümkündür. Bu konuda sorun yaşayan göçmen öğrenciler eğitim sürecinde de hemen her konuda zorluklar yaşamaktadır. Elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Ertuş (2017) yaptığı çalışmada 10 öğretmenle görüşmüş ve Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuca göre öğrenciler yalnızca ilk okuma yazma öğrenmektedir. Okuduğunu anlama konusunda ise sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenci okuma yapmakta ancak okuduğunu anlayamamaktadır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuca göre göçmen öğrenciler Türkçedeki vurgu ve tonlamaları etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Türkçenin vurgu ve tonlamalarına hakim olamadıkları için cümleleri okurken bütünlük de sağlayamamaktadırlar. Öğrencilerin evlerinde kendi dillerinde konuşuyor olmaları, arkadaşları ile kendi ana dillerinde anlaşmaları bu sorunun aşılmasını zorlaştırmaktadır. Katılımcılara göre bu öğrenciler kendi dillerindeki kullanımları okuma ve yazma sürecine de taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre göçmen öğrenciler yazma konusunda da pek çok sorun yaşamaktadır. Öğrenciler okuduğunu yazmakta ve dikte çalışmalarında zorlanmaktadır. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanamamaktadır. Harflerin yönünü yanlış bir şekilde yazmaktadırlar çünkü Latin alfabelerine aşinalıkları oldukça azdır. Göçmen öğrenciler tahtada yazılanları deftere geçirirken sorun yaşamamaktadır ancak duyduklarını yazmakta yanlışlar yapmaktadırlar. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir. Gültutan ve Kan (2019) yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarında yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 30 ilkokul öğretmeni ile görüşülmüştür. Elde edilen sonuca göre Suriyeli öğrencilerin yazma becerileri düşük düzeydedir. Öğrenciler yazma çalışmalarında istekli bile olsa Türkçe bilmedikleri için sorun yaşamaktadır. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin bir kısmının kelime dağarcığında eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler yazarken harf eksiltme, yanlış harf kullanımı, harf ekleme ve heceleri birleştirememesi gibi sorunlar yaşamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yeterince destek vermesine yardımcı olmak için halen devam eden Türkçe kurslarının işlevselliği artırılmalıdır. Bu ailelerin iyi bir şekilde Türkçe Öğrenmesi için dil kurslarının içeriği gözden geçirilmeli ailelerle sürekli iletişim halinde olunmalıdır.

Göçmen ailelerin iş bulmaları ve yaşamlarını iyi bir şekilde idame etmelerini sağlamaları için devlet politikaları üretilmelidir. Göçmen ailelerin sosyo ekonomik durumu çocuklarının okul gereksinimlerini ekonomik olarak karşılamada önemli bir belirleyicidir. Ekonomik koşulların göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki edeceği unutulmamalıdır. Ekonomik sıkıntı yaşayan göçmen öğrencilerin eğitimi için devlet tarafından ek gelir kaynağı sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı ekonomik sorunların tespiti için araştırmalar yapılmalıdır.

Göçmen öğrencilerin akranlarıyla daha hızlı bir şekilde kaynaşmaları için sosyal etkinlikler düzenlenmelidir. Türk öğrenciler ve göçmen öğrenciler bir araya getirilerek onlara takım çalışmaları yapma fırsatları verilmelidir. Öğrenciler arasında okul içi iletişim arttırılmalıdır. Öğretmenler göçmen öğrencileri okul içi iletişime dahil edecek çalışmalar yapmalıdır. Bu çocukların kendilerini ifade etmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha etkin katılmaları için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmalarda öğrenciler Türkçe konuşma konusunda özendirilmelidir.

Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunlar ile ilgili olarak bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmaların sonuçlarından hareketle göçmen öğrencilere ilk okuma öğretimine yönelik özel programlar hazırlanmalıdır. Programlarda okul ve aile etkileşimi özel olarak ele alınmalıdır. Okul ve çocuğun ebeveynleri arasında bağ kurulmalıdır.

İlk okuma yazma öğrenme sürecinde, harflerin seslendirilmesine ilişkin olarak sabırlı ve özenli çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Sınıf içinde gerçekleştirilecek bu çalışmalarda öğretmenler sabırla öğrencilerin harfleri doğru bir şekilde seslendirmesine yardımcı olmalıdır. Gerekirse MEB'in de yapacağı bir planlama ile bu öğrencilerin ilk okuma yazmayı daha iyi öğrenmesi ek dersler konulmalıdır. Bu öğrencilerin okuma ve yazma zevki kazanmalarının önemli olduğu asla göz ardı edilmemelidir.

Göçmen öğrencilerin yazma çalışmalarında gereken başarıyı göstermesi için öğretmenler sabırlı yaklaşmalıdır. Bu öğrencilerin Latin alfabesine uygun bir şekilde harflerin yönünü doğru yazması; yazıyı soldan sağa yazması; dikte çalışmalarını sağlıklı bir şekilde anlayarak yapması; yazdıklarında noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanması gibi çalışmalara gerektiği kadar zaman ayrılmalıdır. Bu konuda MEB yapacağı bilimsel çalışmalarla ön bilgiler toplamalı sorunları net bir şekilde tespit etmelidir. Doğru çözümler üretmek için uzmanlardan destek almalıdır. Gerekirse bu çocukların ilk okuma yazma öğrenmesi için özel programlar düzenlenmeli ya da okullarda onlara ek zaman ayrılmalıdır.

Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde zorlanmaması için okul öncesi eğitim almaları sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimde bu öğrenciler için dil, okuma ve yazma konularında özel bir program hazırlanmalı ve hazırbulunuşluk düzeyleri geliştirilmelidir.

Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmalarında okuduğunu anlaması için okuduğunu anlama çalışmalarına özel bir önem verilmelidir. Bu öğrencilerle diğer öğrencilere oranla daha fazla okuma çalışması yapılmadı. Okunan kelime, cümle ya da metnin anlaşılması öncelik olarak belirlenmelidir. Bu konuda MEB gerekli tedbirleri almalıdır. Gerekirse konuya

ilişkin kapsamlı bilimsel araştırmalar yapılmalı bu araştırmaların sonuçlarında hareketle uygun çözümler üretilmelidir.

Göçmen öğrencilere kendi aralarında Türkçe konuşmalarının dil becerilerini geliştireceği bilinci kazandırılmalıdır. Bu durumun onların eğitimini olumlu yönde etkileyeceği anlatılmalı ve sosyal hayata daha rahat uyum sağlayacakları konusunda bilinç kazandırılmalıdır. Bu süreçte çocuğun kendi ana dilini kullanmasına ilişkin olumsuz bir algı yaratılmamasına özen gösterilmelidir.

Yazma konusunda gereken gelişmelerin gösterilebilmesi adına göçmen öğrencilerin ek yazma çalışmaları yapması sağlanmalıdır. İlk okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra bile göçmen öğrencinin kendini yazılı olarak ifade etmesini sağlayacak özel çalışmalara yer verilmelidir. Yazarak düşünce üretmenin önemi göz ardı edilememelidir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

Araştırma için Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (17.05.2023 tarih ve 68282350/2023/10 numaralı) etik kurul izni alınmıştır.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve” kısmının Hilal BOZOVALI, “Yöntem Tasarımı, Yazı Taslağı” kısmının Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, “Araştırma, Görselleştirme” kısmının Emre CİNGÖZ, “Yazı taslağı, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Mihriban HİRA tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

Aguiar C., Silva C.S., Guerra R., Rodrigues R.B., Riberio L.A., Pastori G., Leseman P. & The ISOTIS Research Team (2020). Early interventions tackling inequalities experienced by immigrant, low-income, and Roma children in 8 European countries: a critical overview. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 58-76.

- Aydeniz, S. & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>.
- Belet Boyacı, Ş.D. & Yaşar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to Syrian refugees. *Educational Research and Reviews*, 13(18), 645-653. <https://doi.org/10.5897/err2018.3565>.
- Biasutti, M., Concina, E. & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>.
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2012). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. *Education International*, 50, 1-12.
- Casas-Cortes, M., Cobarrubias, S., De Genova, N., Garelli, G., Grappi, G., Heller, C., ... & Tazzioli, M. (2015). New keywords: Migration and borders. *Cultural studies*, 29(1), 55-87. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.891630>.
- Ciğerci, F. M. & Güngör, F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin yaşadığı sorunlar (Bilecik ili örneği). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Ciğerci, F.M. & Yıldırım M. (2020). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(2), 1541-1555. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40531>
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973-1990.
- De Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
- Dixon, L. Q. & Wu, S. (2014). Home language and literacy practices among immigrant second language learners. *Language Teaching*, 47(4), 414-449. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000160>.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers' Federation. Washington: Migration Policy Institute.
- Ekşi, H., Demirci, İ., Yıldız, C. & Ekşi, F. (2015). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin aile değerleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 41-82.

- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K.Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. DOI: 10.7884/teke.51
- Erdoğan, M. M.(2017). *Syrians-barometer -2017- (draft) executive summary*. Retrieved 26. 07. 2023 from <https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2016/06/syrians-barometer-executive-summary.pdf>.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ertuş, G. (2017). *Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/10476210902741239>
- Fidan, M. S. & Taş, A. (2023). Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Galera, G., Giannetto, L., Membretti, A. & Noya, A. (2018). Integration of migrants, refugees and asylum seekers in remote areas with declining populations. OECD. Retrieved 29.09.2023 from <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/84043b2a-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F84043b2a-en&mimeType=pdf>
- Giani, L. (2006). *Migration and education: Child migrants in Bangladesh*. Retrieved 24.04.2023 from <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252>.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2023). *Mülteci*. <https://www.goc.gov.tr/multeci> Sitesinden 03. 09. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güler, A. (2021). Göç olgusunun çok boyutlu etkileri ve Türkiye’ye yansımaları. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 218-239. DOI: 10.53306/klujeas.943416
- Gültutan, S. & Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86. DOI: 10.35233/oyea.648597
- Güneş, F. (2022). *İlk Okuma Yazma Öğretimi-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. & Işık, A. D. (2018). Türkçede sık kullanılan harfler ve öğretilmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 1-26. DOI: 10.29250/sead.402700

- Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Hajduković, D. (2023). *Committee on migration, refugees and displaced persons. Integration of migrants and refugees: benefits for all parties involved*. Parlemantary Assembly Report. Retrieved 29. 09. 2023 from chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcdefindmkaj/https://rm.coe.int/integration-of-migrants-and-refugees-benefits-for-all-parties-involved/1680aa9038.
- Hallaçlı, F. & Gül, İ. (2021). Problems and proposed solutions faced by Syrian students in the educational process in Türkiye: Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 199-214. DOI:<https://doi.org/10.14687/jhs.v18i2.6146>
- Harzig, C. & Hoerder, D. (2009). *What is migration history?* Cambridge: Polity Press.
- Hoerder, D. (2009). Human Mobility. A. Iriye u. PY Saunier (Eds.), *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, Basingstoke, pp. 502-508.
- Keskin, Ö. H. (2023). Türkiye'deki sığınmacı sayısı: Veriler ne söylüyor? <https://teyit.org/dosya/turkiyedeki-siginmaci-sayisi-veriler-ne-soyluyor> Sitesinden 09. 29. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Li, M., Lin, H. C., Li, L. M. W. & Frieze, I. H. (2019). Cross-cultural study of community engagement in second-generation immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(6), 763-788.
- Liu, C. & Xu, Y. (2023). When the united nations convention on the rights of the child meets confucianism: Chinese parents' understanding of children's right to play. *Childhood*, 30(2),1-17.
- Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F. & Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93,789-793. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.280>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J. E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 1(1), 11-46.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International studies in sociology of education*, 18(1), 31-45.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı/İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. <http://mufredat.meb.gov.tr> Sitesinden 02. 06. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Mülteciler Derneği (2023). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı. <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi> Sitesinden 02. 06. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Oldroyd, D. (2005). Dealing with diversity: education's challenge in creating human solidarity. *14th ENIRDEM Conference Book* (22–25 September), Czech Republic.
- Picozza, F. (2017). Dubliners: Unthinking Displacement, Illegality, and Refugeeeness within Europe's Geographies of Asylum. In *The Borders of "Europe"* (pp. 233-254). Duke University Press.
- Phillips, D. (2006). Moving towards integration: the housing of asylum seekers and refugees in Britain. *Housing Studies*, 21(4), 539-553.
- Polat, A. (2019). *Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Pohl, C. (2013). *Diversity and Diversity Management in Education*. Münih: Waxman Verlag Publishing.
- Sağırılı, M. (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 852-883. DOI: 10.26466/opus.596841
- Sidhu, R. K. & Taylor, S. (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia. *Journal of Education Policy*, 24(6), 655-672.
- Sirin, S.R. & Rogers- Sirin L. (2015). *The educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Soyuçok, E. (2023). *Mülteci Nedir?* <https://www.turkiyehukuk.org/multeci-nedir/> Sitesinden 03. 09. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stark, O. & Bloom, D. E. (1985). The new economics of labor migration. *The American Economic Review*, 75(2), 173-178.
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 64(1), 27-43.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.
- Suna, E., Çelik, Z., Açar, M., Eroğlu, E. & Coşkun, İ. (2021). Türkiye'de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41(2), 381-407. DOI: <https://doi.org/10.26650/SJ.2021.41.2.0051>.

- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Tarhan, M. (2012). *Mülteciler için Şartlı Eğitim Yardımı Programı'nın Türkiye'ye devri gerçekleşti*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/multeciler-icin-sartli-egitim-yardimi-programinin-turkiyeye-devri-gerceklesti/2757718> Sitesinden 30. 05. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, M. & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 11-26. DOI: 10.37669/milliegitim.958878
- UNHCR (2023). Sığınmacılar. <https://www.unhcr.org/tr/siginmacilar> Sitesinden 03. 09. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (2020). *Humanitarian Action for Children (HAC)*. Retrieved 02.06.2023 from <https://www.unicef.org/turkiye/en/humanitarian-action-children-hac>
- UNICEF (2022). *Şartlı Eğitim Yardımı Programı (Ş.E.Y)*. <https://www.unicef.org/turkiye/sartli-egitim-yardimi-programi-sey> Sitesinden 26. 05. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünsal, Y. & Başkan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199-224. DOI: 10.18009/jcer.838228
- Üstün, A. & Baş, N. A. (2022). Mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(59), 1762-1767.
- Yaylacı, G. F., Serpil, H. & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 101-117.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(2), 1685-1705.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 8, Issue 3, 400 - 433

<https://doi.org/10.29250/sead.1359657>

Received: 13.09.2023

Article Type: Research

Accepted: 12.11.2023

Modeling Approach in Particle Physics

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara University, gunesc@ankara.edu.tr, 0000-0003-2610-6447

Abstract: Modeling is the heart of theory and the basis of the scientific approach. Modeling is an important tool in particle physics to represent, explain and introduce invisible entities to the scientific world. In the same vein, it contributes to the development of students' skills such as thinking, researching, understanding, questioning and predicting. Therefore, emphasis is placed on models and modeling in the field of physics. In the research, high school physics curriculums and textbooks were scrutinized to determine the status of the modeling approach in the field of particle physics in our country. At the end of the research, three learning outcomes related to modeling were identified, and in 30 learning outcomes, students were asked to give mathematical models and examine them. In only two learning outcomes related to particle physics, students were asked to explain models. In the examined MEB 12th grade high school and science high school physics textbooks, the modeling approach was not mentioned at all and very few activities were given. At the end of the research, it was suggested that in order to teach particle physics effectively, the modeling approach should be emphasized in high school physics curricula and textbooks, the number of modeling outcomes should be increased, methods that will improve students' scientific process skills should be applied, and the type and quantity of modeling activities should be increased.

Keywords: Model, Modeling approach, Particle physics, Textbook, Curriculum

1. Introduction

Physics is a significant branch of science that investigates and contributes to the understanding of the order, events, and workings of the universe. It encompasses not only large entities like planets, satellites, and the sun but also particles such as atoms, electrons, and protons that are too small to be seen even with the most sensitive microscopes. Especially when studying atoms and subatomic particles, sensory organs prove insufficient. In such cases, advanced technological tools are utilized, and various models are constructed. Models play a crucial role in representing, explaining, and introducing entities that cannot be directly observed, making them an essential tool in the world of science. Therefore, physics places great emphasis on modeling and simulation.

Modeling is at the heart of theoretical physics, forming the foundation of the scientific approach. Various principles, laws, and concepts within the theory serve as sources for the modeling process. Experiments are conducted to reach the realities of the universe, observe events, and verify theories. Models are then created based on theoretical knowledge to facilitate the examination of existing phenomena, events, systems, and processes. Thus, modeling establishes a connection between theoretical and experimental domains. Prepared models help concretize and visualize theoretical knowledge, making it comprehensible. For these reasons, model and simulation are indispensable in scientific research.

1.1. What is Model?

The concept of a model is quite complex, encompassing various meanings that may differ according to authors and fields. In the current Turkish Dictionary;

- *"The object or person that is attempted to be imitated while painting, sculpting, etc.; example, an object or person with a characteristic, the first example produced for the introduction or trial of a designed product" is given as different meanings (TDK, 2023).*

In foreign sources, a model is described as;

- *"A simple representation of a physical event or system. This representation allows demonstrating its function, analyzing some aspects, explaining, and predicting," (Combes, 2010).*

- *"A representation of reality, an official representation of a problem, process, or idea. Therefore, a model is never a complete copy but a clarified, refined image, often a simplified representation" (Dubois, 2017).*

- *"A whole of systems that represent an event, object, and thought" (Gilbert et al., 2000).*

- "A structure that allows understanding the formation, behaviors, and developmental process of objects and making predictions about them. We can visualize, enrich, and expand them in our minds" (Harrison, 2001).

As seen, a model is a simple representation of an event or existence that is to be explained. These can take the form of pictures, models, maps, visuals, mathematical formulas, geometric shapes, graphs, diagrams, physical objects, or events. The event or existence represented by the model is defined as the target. The purpose of the model is to provide a clear explanation and understanding of the target. It is not necessary for the model to closely resemble the target; what matters is its successful explanation, as in the analogy of Thomson's Atomic Theory with a plum pudding.

In physics, the concept of a model is considered as "a tool representing a series of events and facilitating their easy understanding". Concrete objects or visuals such as drawings, diagrams, charts, models, etc., are added to the model to give it tangible characteristics, creating simple representations through analogy (Bachelard, 1979). The model is also a mental structure attempting to explain an event or reality. It involves materializing models conceived in the mind related to reality, serving as the foundation for the scientific approach. Processes such as observing, predicting, questioning, designing in the mind, measuring, and verifying are essential for models (Giere, 2004).

In summary, a model is an object that takes the place of a complex reality, serving as a concrete shape, visual representation, system of equations, educational communication tool, and unique design with formal features. It is a mental structure created through cognitive processes involving thinking, questioning, predicting, examining, and comparing (Chemin, 2004). Thus, it facilitates the transition from abstract to concrete and vice versa in the mind. The model also serves a communicative function, delivering educational messages to students and influencing them visually, formally, and in terms of color. This facilitates a quicker and easier understanding of the targeted event or phenomenon (Hasni, 2010). Additionally, using models in the educational process tends to be more straightforward than dealing with the actual events they represent.

1.2. Specifications and Functions

For an object or image to qualify as a model, it needs to possess certain characteristics from a scientific perspective. These include being relevant and consistent with the object it represents, being explanatory and predictive, and being suitable for experimentation, among

others. Additionally, it is anticipated that a model should have at least four fundamental features (Roy & Hasni, 2014).

- **A model is a simplified representation.** Many authors and researchers in the field emphasize its representational feature. The model is defined as the "simplified representation of an idea, object, event, process, or system in the real world" (Bachelard, 1979; Bunge, 1974-1989; Justi & Gilbert, 2000; Giere, 2004).

- **An event can be represented by multiple models.** Each has its own limitations. Sometimes different models may be required to provide a detailed explanation of an event. Conversely, a model might represent events with very few connections between them. For example, in physics, the spread of heat and the movement of objects can be explained using the same mathematical models (Halloun, 2006; Robardet & Guillaud, 1997).

- **A model serves as the intermediary between theory and events.** The function of a model is to represent, predict, and explain an event, drawing on information from the theoretical field. Theoretical principles, laws, and concepts exist in the theoretical domain, while factual events exist in the experimental domain, the area where scientists observe. The model resides between these two domains, aiming to make abstract information from theory tangible, visible, and understandable, facilitating the easy comprehension of the theory (Martinand, 1992, 1994; Tiberghien, 1994; Walliser, 1977).

- **Models are continually developed.** Scientific models undergo constant evaluation, testing, and refinement based on new information. Through these processes, consensus models emerge—models accepted and agreed upon by many individuals. Scientific models are those "accepted and agreed upon by scientists based on formal experimental confirmations" (Gilbert et al., 2000). For instance, years ago, a model resembling the solar system, with a nucleus in the center and electrons orbiting around it, was proposed for the internal structure of an atom. However, as knowledge about the internal structure of atoms increased over time, this model was modified and developed.

There are various types of models. Von Bertalanffy (1973) categorizes them into physical and conceptual models, while Robardet and Guillaud (1997) deduce them as physical and symbolic models. Physical models are scaled or analogical representations that transform facts into tangible forms. For example, models depicting how the heart functions in biology fall into this category. Symbolic models, on the other hand, are models written in the language of mathematics. Mathematical equations used in physics, formulas defining the linear motion of

objects, and similar examples fall into this group (Robardet & Guillaud, 1997). In another study, models are divided into explanatory and predictive models. A physical system is considered an explanatory model, while a mathematical system is considered a predictive model (Chemin, 2004). Explanatory models describe processes and operations that concretely represent observed events, acting as stand-ins for other objects and facilitating the quick exploration of an event. Predictive models, on the other hand, use a set of mathematical equations and formulas to explain a phenomenon. Examples include particle models and cosmological models in physics.

As for functions, the primary functions of a model align explaining the represented target, ensuring understanding, predicting, calculating, modifying, formulating, communicating, and making the difficult to define conceivable. However, it is not necessary for all these functions to be present simultaneously and in the same model. Different models serve different functions, generally fulfilling at least one of the functions of explanation or prediction (Chemin, 2004).

Willet (1996) highlights four functions of a model. The first is the regulatory function. The model structures the relationships between concepts, observations, and data to represent an event. It organizes information and makes it systematic. The second is the exploratory function. The model reveals new facts and theories, offering new explanations and serving the function of discovery. The third is the predictive function. The model contributes to predicting an outcome or behavior more clearly and precisely. The fourth is the evaluative function. The model helps measure and interpret data related to a phenomenon (Willet, 1996). In the modeling process, the expectation is to produce models with these characteristics and functions.

1.3. What is Modeling?

A model is a "product" that conceptually replaces a reality. Modeling, on the other hand, is a "process," a series of steps and procedures involving creating a model. In other words, modeling consists of the scientific processes applied to create a model (Justi & Gilbert, 2002). In the modeling process, based on known information, an unknown target or event is simplified and made understandable. The processes of modifying and improving an existing model are also carried out in a similar manner. Modeling approach or model method is a model-focused scientific approach used in education and other applications (Chemin, 2004). The modeling approach is widely used in various fields such as education, natural sciences, and engineering.

Modeling is observed wherever individuals try to understand, interpret, predict, and analyze events in their environment. People create mental models based on realities in the

world, and later convey these models to others using symbols, schemas, formulas, etc. This occurs in scientific studies and especially in the field of physics, where various models are used to make the world understandable. The modeling process begins with defining and analyzing the facts (Martinand, 1992). For this, a breakdown of the target event is made because the real event can be too complex to be taken as a whole at once. In such cases, only specific factors or aspects are considered. For example, if the modeling process focuses on the charge of fundamental particles, the mass and size of particles may not be taken into account.

Modeling has two purposes. The first is to visualize and concretize educational practices. In this regard, it becomes a significant activity contributing to the development of students' scientific process skills. The second purpose is to enhance theoretical and applied studies in the field of natural sciences (physics and chemistry) (Vince, 2021). Understanding and modeling a physics event is equally important. The processes of understanding and modeling are inseparable. Modeling is not just about relying on experimental processes; it also means trying to understand what the event is. Modeling a process involves defining it with scientific equations and formulas. Thus, modeling is not only about creating visual objects and developing mathematical formulas and equations but also requires a thorough understanding of the event. Hence, both theoretical and applied studies are advanced (Hasni, 2010).

Modeling is the most effective way to represent reality. In the field of physics, various events, such as the flow of electric current in a circuit, the reflection of light, and the transmission of heat, are imperceptible. To explain these to students effectively, visuals, diagrams, or graphs are drawn. Additionally, a series of equations or formulas is developed to describe an event in a repeatable manner. Thus, various models representing reality are prepared. In this process, hypotheses are first formed about objects that will best represent reality. Then, reasoning is applied to the model. Modeling challenges students to reason about events, thoughts, ideas, and mental models. It encourages them to transition from concrete operations to abstraction (Chemin, 2004). In this way, modeling lays the foundation for the production of scientific knowledge and technology.

1.3.1. Modeling Approach

Modeling is a model-focused scientific approach that aims to equip students with modeling knowledge and skills by focusing on the process and stages of model creation. It is included in the education programs of many countries, such as Germany, France, and Canada. In this approach, the processes and procedures of model creation are central, with a focus on

both theoretical and experimental studies. The theoretical realm represents the abstract world, while the experimental realm represents the concrete world. During modeling, a connection is established between the theoretical and experimental realms. The modeling process is cyclically considered, involving interactions between the theoretical and experimental realms. Emphasis is placed on activities such as explanation, understanding, questioning, representation, and interpretation in both realms. Predictions are made and tested on the model representing reality, and it is refined accordingly (Dubois, 2017; Robardet & Guillaud, 1997; Walliser, 1977).

To define the detailed processes and stages of the modeling approach, various studies have been conducted. Many experts in the field, such as Justi and Gilbert (2002), Martinand (1996), Tiberghien (1994), and Walliser (1977), have identified certain stages that are widely accepted. For example, Martinand (1996) proposes a modeling schema for physics. This schema suggests three-stage processes in modeling, namely cognitive matrix, representation selection, and experimental domain. These processes are tailored to the student's learning process, beginning with activities targeting the student's cognition to ensure a thorough understanding of the theory, followed by the selection of an appropriate representation, and finally testing the model in the experimental domain (Martinand, 1994, 1996).

A similar study was conducted by Justi and Gilbert (2002), in which the modeling approach is discussed and listed in three stages;

1. Determining the characteristics between the model and the target,
2. Identifying relationships and developments among components in a system,
3. Explaining and predicting an idea through simple representations (Justi & Gilbert, 2002).

Another widely accepted study was conducted by Walliser (1997), presenting a four-stage modeling approach. It involves numerous developments and interactions between the theoretical and experimental realms during modeling. In this approach, draft models developed based on the theoretical realm are gradually constructed using existing models. Subsequently, the models are validated in the experimental domain (Walliser, 1997). The modeling approach schema is illustrated in Figure 1.

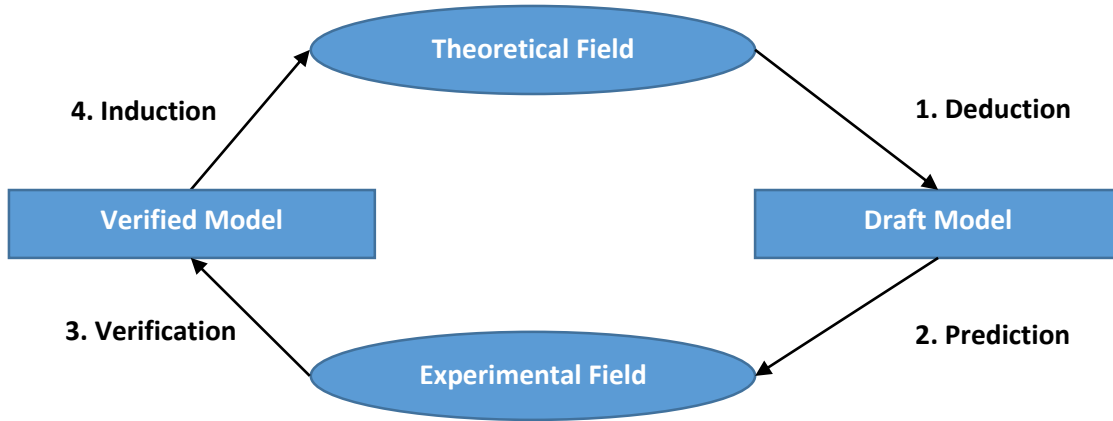


Figure 1. Modeling Approach (Walliser, 1997)

1. *Deduction*: In this stage, theoretical knowledge is examined, questioned, and a situational proposal is made for analysis. Subsequently, a draft model containing observable and testable variables is created. In other words, hypotheses are formulated.

2. *Prediction*: Data from the draft model is scrutinized. Experiments are designed to test the draft model and predict events.

3. *Verification*: This stage involves using and defining the data. Based on experimental results, the model is validated. The values calculated in the model are compared with the values measured in the experiment. This comparison forms a fundamental test for the validity of the model.

4. *Induction*: The theoretical interpretation of the data is performed after verification. Differences between the verified model and the draft model are examined. Based on the obtained results, modifications are made to the initial draft model. This cycle continues in induction and other stages (Dubois, 2017; Walliser, 1997).

As seen, in the modeling approach, the model is used as a tool to explain reality. With this cyclical process, models are consecutively validated, replacing or improving the previous ones. Modeling is a crucial approach for physics education.

1.3.2. Application in Physics

Modeling represents the stages and results followed by scientists to produce new products such as theories, laws, principles, and formulas. Abstract concepts in physics, such as the dimensions and existence of the universe, electric and magnetic fields, the fact that matter consists of structures too small to be directly observed, limitations of our sensory organs, and

insufficient knowledge and technologies, complicate to investigate certain phenomena. In such cases, models are used, making the modeling approach crucial in physics (Roy & Hasni, 2014). Modeling contributes to concretizing abstract concepts. Explaining an atom by drawing a picture is more effective since it cannot be directly observed (Combes, 2010).

It is well-known that models play an indispensable role in science. While attempting to represent, explain, and predict realities on one hand, they also structure theories on the other. Halloun (2007) draws an interesting analogy on this matter. He explains that, just as the atom is to matter and fundamental particles, the model is to theory and scientific concepts. Therefore, while fundamental particles (electrons, protons, neutrons) constitute matter, the atom, resulting from their interactions, explains the structure of matter. Similarly, a model is what makes a theory internally consistent and logical, emerging from the organization of concepts and laws (Halloun, 2007). Hence, modeling becomes more crucial for particle physics, which examines particles at and below the atomic level.

Modeling in physics has two significant benefits. Firstly, most physics theories are too difficult, complex, and mathematical to be taught in middle and high school. Therefore, it is easier to teach theories using simplified models and explain them later with general knowledge. Secondly, it contributes to examining the complex relationships of objects and properties in the experimental field. The model is presented as a consistent theoretical structure that interprets and predicts physical events examined in the experimental field. However, traditional physics education teaches concepts and laws one by one to students without including modeling. Therefore, the modeling approach should be considered for effective physics education. Modeling is crucial for developing a scientific perspective in students (Dubois, 2017; Roy & Hasni, 2014).

The modeling approach allows students to take an active role in their learning process. It provides benefits such as research, inquiry, collaboration with other students, and active learning. It contributes to understanding the concept of a model. As the grade level progresses, students learn more detailed models. Students who do not understand the concept of a model may confuse it with reality. On the other hand, textbooks rarely comment on most models and do not explain the information they convey. Very little information is provided about the selection of representations, and sometimes no information or rationale is given. Therefore, teachers need to have sufficient knowledge and skills in modeling and apply them in the classroom. The modeling approach helps students move away from biased and intuitive

thinking, directing them towards scientific thinking, attitudes, and behavior (Combes, 2010; Roy & Hasni, 2014).

Modeling is an important approach for relating the principles and methods of physics to everyday life, problem-solving, obtaining data through experiments, making inferences, interpreting, and producing scientific knowledge. This approach holds a special significance in particle physics, which investigates invisible entities. The modeling approach is essential for teaching the theory, law, research, and experiments of particle physics to future generations. This research has emerged from such a need. The study aimed to answer the question, "What is the status of the modeling approach in particle physics in our country?" To achieve this, modeling approaches, application methods, and modeling activities in high school physics teaching programs and textbooks were examined.

2. Method

In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was chosen. Document analysis is a research method used to meticulously and systematically analyze the content of written documents (Wach & Ward, 2013). Following this methodological approach, scientific sources, journals, and internet resources related to particle physics were first scanned. Researches, experiments, documents from international organizations such as CERN, publications, and reports related to the field were reviewed. In order to determine the status of the modeling approach in particle physics in our country, the 2018 High School Physics Course (grades 9, 10, 11, and 12) Curriculum and the Science High School Physics Course (grades 9, 10, 11, and 12) Curriculum were examined (MEB, 2018a, 2018b). Then, the 4th unit of the senior high school physics textbooks taught by the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year, which covers the Introduction to Atomic Physics and Radioactivity, was analyzed. Since all of these were included in the research, there was no need for sampling. The data were listed in a Word document as program outcomes, textbooks, methods and techniques, and activities, with necessary explanations, relevant tables were created, and the findings were interpreted sequentially.

3. Findings

The findings obtained at the end of the research are presented under the titles "High School Physics Course Curriculum and High School Physics Course 12th Grade Textbooks."

3.1. High School Physics Course Curriculum

In order to determine the status of the modeling approach in the field of particle physics in our country, the Ministry of National Education 2018 High School Physics Course Curriculum (for grades 9, 10, 11, and 12) and the Physics Course Curriculum for Science High Schools (for grades 9, 10, 11, and 12) were examined (MEB, 2018a, 2018b). The Introduction and Explanations section of the curriculum does not mention topics such as the modeling approach, model construction, or model examination. Therefore, the outcomes in both programs were examined sequentially. As a result of the examination, three outcomes related to model and modeling were identified, and these are provided in Table 1.

Table 1.
Learning outcomes related to modeling

Learning Outcomes Related to Model	Number	
	Highschool	Science High School
Explains the behavior models of light.	1	1
Designs a prism model.	-	1
Designs a new solar system model.	-	1
Total	1	3
Total number of outcomes in the curriculum.	213	236

As seen in Table 1, the Secondary School Physics Curriculum contains 1 (one) outcome, while the Science High School Physics Curriculum includes 3 (three) outcomes. These constitute only 1% of all the outcomes in the curriculum. This ratio is deemed highly insufficient in terms of enhancing students' scientific process skills. Subsequently, explanations regarding how all the outcomes in the curricula should be taught were examined. Information related to modeling in these explanations is presented in Table 2.

Table 2.
Outcome explanations related to modeling

Outcome explanations related to modeling	Number	
	Highschool	Science High School
Designing a model	-	3
Deriving a mathematical model	9	8
Providing a mathematical model	18	22
Examining mathematical models	1	-
Total	28	33
Number of outcomes in the curriculum	213	236

As seen in Table 2, explanations related to modeling are provided for 28 objectives in the High School Physics Curriculum, and 33 objectives in the Science High School Physics Curriculum. These figures constitute only 13% of all objectives in the curriculum and are numerically insufficient. Most of the outcome explanations related to modeling are associated

with "providing mathematical models," followed by "extracting mathematical models" in terms of quantity. The design of models is addressed in three outcome explanations in the Science High School Physics Curriculum. These explanations have been deemed inadequate in terms of effectively teaching physics to students and imparting scientific thinking, perspective, and attitude. Now, what is the situation regarding modeling in the field of particle physics in the programs? To answer this question, the outcome explanations in the Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit in physics teaching programs have been examined. The findings are presented in Table 3.

Table 3.
Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit outcome explanations

Outcome explanations related to model	Number	
	High School	Science High School
Ensuring students to define subatomic particles within the framework of the standard model	1	1
Ensuring the explanation of the formation of matter through modeling, starting from subatomic particles.	-	1
Total	1	2
Total number of outcomes in the unit	11	13

As observed in Table 3, the 2018 High School Physics Curriculum includes 11 objectives in the Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit, while the Science High School Physics Curriculum comprises 13 objectives for the same unit. None of these objectives mention modeling. Only in two outcome explanations, there is a request to model and describe subatomic particles. This situation reveals a preference for traditional teaching methods rather than teaching the complex and mathematical field of events that are not visible, such as particle physics.

In conclusion, it has been determined that three outcomes in High School Physics Teaching Programs address modeling, with an emphasis on mathematical modeling and examination in an average of 30 objective explanations. In the objectives related to particle physics in the Introduction to Atomic Physics and Radioactivity unit, only two outcomes touch upon modeling. This situation is found to be highly inadequate for developing scientific process skills in students through effective physics education.

3.2. High School Physics Course 12th Grade Textbooks

Particle physics is addressed in the 12th-grade program of the High School Physics Course under the unit "Introduction to Atomic Physics and Radioactivity." Therefore, in the research,

the relevant units of the physics teaching textbooks used in high schools and science high schools, prepared by the Ministry of National Education and taught in the 12th grade during the 2019-2020 academic year, have been examined. The information in the mentioned unit has been analyzed in terms of "modeling approach methods and techniques, and modeling activities." The findings obtained are presented in Table 4.

Table 4.
Textbooks Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit

Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit	Number	
	High School Physics T.	Science High S. Physics T.
Model images	16	9
Explanations related to modeling	9	9
Experimental setup images	2	5
Total	27	23
Total number of pages in the unit	41	55

The unit "Introduction to Atomic Physics and Radioactivity" occupies 41 pages in the high school physics teaching textbook and 55 pages in the physics teaching textbook for science high schools. As seen in Table 4, in the physics teaching textbooks prepared by the Ministry of National Education (MEB) and used in 12th-grade classes in both regular high schools and science high schools, the modeling approach is presented in the form of model images, explanations related to modeling, and experimental setup images. In other words, the textbooks predominantly contain model images and explanations related to modeling. Generally, widely accepted and agreed-upon models are provided, and there is no commentary on these models and the information they convey. The process of modeling to enhance students' scientific knowledge and skills are not discussed. The modeling activities provided in the textbooks have also been examined, and the findings are presented in Table 5.

Table 5.
Modeling activities in the Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit

Introduction to Atomic Physics and Radioactivity Unit	Number	
	High School Physics T.	Science High S. Physics T.
Model description activity	8	-
Model observation activity	4	-
Model calculation activity	2	2
Graph drawing activity	2	1
Model research activity	2	-
Model drawing activity	-	2
Model making activity	-	1
Total	18	6
Total number of pages in the unit	41	55

As seen in Table 5, in the unit "Introduction to Atomic Physics and Radioactivity," 18 modeling activities are provided in regular high school textbooks, while science high school textbooks include only 6 modeling activities. These activities are categorized as model description, observation, calculation, drawing graphs, research, drawing pictures, and creating models. It is evident that the number of modeling activities is significantly insufficient in numerical terms, with the majority consisting of model description and observation activities. With such a limited number of activities, it is concluded that students may find it challenging to develop research, inquiry, investigation, and critical thinking skills as well as generate functional projects, original designs, and inventions.

4. Conclusion and Suggestions

Physics is an important science which has contributions to understanding events in the universe. For this reason, systematic theoretical and experimental studies are carried out in the field. Advanced technological tools and models are utilized when examining invisible particles such as atoms and subatomic particles in these studies. The modeling approach is included in the education programs of many countries such as Germany, France, and Canada. It is a significant tool for representing, explaining, and contributing to the scientific world the existence of entities that cannot be directly observed. At the same time, it contributes to the development of students' scientific process skills such as thinking, researching, questioning, and predicting. Therefore, models and modeling are crucial in the field of physics.

In our country, a study was conducted to determine the status of the modeling approach in the field of particle physics, examining high school physics teaching programs and textbooks. First, the outcomes related to modeling in high school physics teaching programs were identified. At the end of the research, 1-3 outcomes related to modeling were found in the programs. These outcomes, constituting only 1% of all outcomes in the program, were deemed highly insufficient to develop scientific process skills in students. Among the 30 outcome explanations in the program, there was a specific emphasis on providing mathematical modeling to students. In the 12th-grade unit Introduction to Atomic Physics and Radioactivity, which focuses on particle physics, there was no mention of modeling in any of the 11-13 outcomes. Only in two outcome explanations students were asked to explain models.

Similar situations are observed in physics textbooks. The textbooks for the 12th grade high school and science high school physics courses, prepared by the Ministry of National Education (MEB), provide model images, explanations related to modeling, and experimental

setup images in the unit "Introduction to Atomic Physics and Radioactivity." However, there is no mention of the modeling approach. In this unit, 18 modeling activities are provided in regular high school textbooks, while science high school textbooks include only 6 modeling activities. These activities include model description, observation, calculation, drawing graphs, research, drawing pictures, and creating models, with most of them being model description and observation activities. With so few activities, it is concluded that it may be challenging for students to develop research, inquiry, investigation, and critical thinking skills, as well as generate functional projects, original designs, and inventions.

The results obtained in the study align with the research findings provided below. For instance, in a study conducted by Süzer (2017), physics teaching programs in Germany, England, and Turkey, along with physics textbooks at the high school level in these countries, were compared. The comparison and research outcomes led to the conclusion that the high school physics teaching program and textbooks in Turkey were inadequate (Süzer, 2017).

In another study by Aytekin (2018), the models and analogies in the 9th-grade Physics textbook (Secondary School 9th Grade Physics) taught in schools affiliated with the Ministry of National Education were examined, particularly in the "Electricity and Magnetism" unit. The research revealed that the models and analogy examples used in the 9th-grade physics textbook, in the Electricity and Magnetism unit, were insufficient. Physics teachers were found unable to use appropriate model and analogy examples, even when needed, due to a lack of availability. The study concluded that to address the problem of physics teachers not finding suitable models and analogies, textbooks should include an adequate number of model-analogy examples, and teachers should make greater use of models and analogies in explaining topics involving challenging and abstract concepts (Aytekin, 2018).

In a research study conducted by Aktan et al. (2019), the inclusion of the concepts of model and modeling in the renewed 2017 science education programs and textbooks in our country was examined. The examined programs mentioned the concepts of model and modeling but did not delve into scientific models and their role in the scientific process. It was observed that modeling studies generally focused on physical and scaled models, while theoretical, conceptual, and mathematical models were not addressed. The conclusion drawn from the study was that the new 2017 science education programs and textbooks were inadequate in terms of the concepts of model and modeling (Aktan et al., 2019).

In the study conducted by Dülger and Ogan-Bekiroğlu (2023), the effectiveness of physics textbooks approved by the Ministry of National Education was thoroughly examined both holistically and under different categories. The examined high school physics textbooks were found to not fully fulfill the expected role in student learning and teacher instructional practices, with content identified as the weakest category among physics textbooks. Various deficiencies in the textbooks were underlined (Dülger & Ogan-Bekiroğlu, 2023).

As a result, for the effective teaching of particle physics, emphasis should be given to the modeling approach in high school physics teaching programs and textbooks. The number of outcomes related to modeling should be increased in the curriculum. To enhance students' scientific process skills, methods such as research, inquiry, prediction, experimentation, observation, testing, and model verification should be applied in the modeling process. Explanations related to the modeling approach should be provided in textbooks, and the type and number of modeling activities should be increased. This way, students can transition from concrete to abstract concepts, and they can be directed towards scientific knowledge and technology production.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that she has done every step of this work herself.

Parçacık Fiziğinde Modelleme Yaklaşımı

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, gunesc@ankara.edu.tr, 0000-0003-2610-6447

Özet: Modelleme teorisinin kalbi, bilimsel yaklaşımın temelidir. Modelleme parçacık fiziğinde gözle görülmeyen varlıkları temsil etmek, açıklamak ve bilim dünyasına kazandırmak için önemli bir araç olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin düşünme, araştırma, anlama, sorgulama, tahmin etme gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu nedenle fizik alanında model ve modelleme üzerinde önemle durulmaktadır. Araştırmada ülkemizde parçacık fiziği alanında modelleme yaklaşımının durumunu belirlemek için lise fizik öğretim programları ile ders kitapları incelenmiştir. Araştırma sonunda fizik öğretim programlarında modelleme ile ilgili üç kazanım saptanmış, 30 kazanımın açıklamasında ise öğrencilere matematiksel modeller verilmesinin önerildiği görülmüştür. Parçacık fiziği ile ilgili sadece iki kazanımda öğrencilere model açıklaması verilmiştir. İncelenen MEB 12. sınıf lise ve fen lisesi fizik dersi kitaplarında ise modellemeden yeterince bahsedilmemiş ve çok az etkinlik verilmiştir. Araştırma sonunda parçacık fiziğinin etkili öğretilmesi için lise fizik öğretim programları ve ders kitaplarında modelleme yaklaşımına ağırlık verilmesi, modelleme ile ilgili kazanım sayısının artırılması, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için modelleme etkinliklerinin tür ve sayısının artırılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Model, Modelleme yaklaşımı, Parçacık fiziği, Ders kitabı, Program

1. Giriş

Fizik evrendeki düzen, olaylar ve doğanın işleyişini inceleyen, araştıran ve anlaşılmasına katkı sağlayan önemli bir bilim dalıdır. Gezegenler, uydular, güneş gibi büyük varlıkların yanı sıra en duyarlı mikroskoplarla bile görülemeyen atom, elektron, proton gibi parçacıklar da fizik biliminin konu alanı içerisinde. Özellikle atom ve atom altı parçacıklarını incelerken duyu organları yetersiz kalmaktadır. Böyle durumlarda gelişmiş teknolojik araç ve gereçlerden yararlanılmakta, aynı zamanda çeşitli modeller oluşturulmaktadır. Modeller, doğrudan gözle görülmeyen varlıkları temsil etmek, açıklamak ve bilim dünyasına kazandırmak için önemli bir araç olmaktadır. Bu nedenle fizik alanında model ve modellemeye geniş yer verilmektedir.

Modelleme teorinin kalbi, bilimsel yaklaşımın temelidir. Teorinin içinde çeşitli ilke, yasa ve kavramlar yer almaktadır. Bunlar modelleme işlemine kaynaklık etmektedir. Evrendeki gerçeklere ulaşmak, olayları gözlemlemek ve doğrulamak için deneyler yapılmaktadır. Bunun için teorik alandaki bilgilerden hareketle modeller oluşturulmaktadır. Modeller mevcut olgu, olay, sistem ve süreçleri daha kolay incelemeyi sağlamaktadır. Böylece modelleme ile teorik ve deneysel alan arasında bağ kurulmaktadır. Hazırlanan modellerle teorik dünyadaki bilgiler somutlaştırılmakta, görselleştirilmekte ve anlaşılır duruma getirilmektedir. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda model ve modelleme kaçınılmaz olmaktadır.

1.1. Model Nedir?

Model oldukça karmaşık bir kavramdır. Bu kavramın içinde birbirinden farklı anlamlar vardır. Bunlar yazarlara ve alanlara göre değişmektedir. Güncel Türkçe Sözlükte;

• *“Resim, heykel vb. yapılırken baka baka benzetilmeye çalışılan nesne veya kimse; örnek, Bir özelliği olan nesne veya kişi, Tasarlanan bir ürünün tanıtım veya deneme amacıyla üretilen ilk örneği, gibi farklı anlamlarda verilmektedir”* (TDK, 2023).

Yabancı kaynaklarda model;

• *“Bir fizik olayı ya da sisteminin basit temsilidir. Bu temsil onun işlevini ortaya koymaya, bazı yönlerini analiz etmeye, açıklamaya ve tahmin etmeye izin verir”* (Combes, 2010).

• *“Gerçekliğin bir temsili, bir problemin, sürecin veya fikrin resmi bir temsilidir. Dolayısıyla model asla tam bir kopya değil, netleştirilmiş, rafine edilmiş bir görüntü, genellikle basitleştirilmiş bir temsildir”* (Dubois, 2017).

• *“Bir olayı, nesneyi ve düşüncüyü temsil eden sistemler bütünüdür”* (Gilbert vd., 2000).

• “Nesnelerin oluşumunu, davranışlarını ve gelişim sürecini anlama ve bunlara ilişkin öngörülerde bulunmayı sağlayan bir yapıdır. Bunları zihnimizde canlandırabilir, zenginleştirebilir ve genişletebiliriz” (Harrison, 2001).

Görüldüğü gibi model, açıklanmak istenilen bir olay ya da varlığın basit bir temsilidir. Bunlar resimler, maketler, haritalar, görseller, matematik formülleri, geometrik şekiller, grafikler, şemalar, fiziksel nesne ya da olaylar şeklinde karşımıza çıkarlar. Modelin temsil ettiği olay ya da varlığa hedef denilmektedir. Modelin amacı hedefin iyi açıklanması ve anlaşılmasını sağlamaktır. Modelin hedefe ya da temsil ettiği olaya aynen benzemesi gerekmez. Önemli olan onu başarıyla açıklamasıdır. Thomson Atom Teorisinin üzümlü keke benzetilmesi gibi.

Fizikte model kavramı, *bir dizi olayı temsil eden ve onların kolay anlaşılmasını sağlayan araç*” olarak ele alınmaktadır. Modele somut özellikler kazandırmak için çizimler, diyagramlar, şemalar, maketler gibi somut nesne veya görseller ekleyerek, benzetme yoluyla basit temsiller yapılmaktadır (Bachelard, 1979). Model aynı zamanda bir olay ya da gerçekliği açıklamaya çalışan zihin yapısıdır. Gerçeklikle ilgili zihinde tasarlanan modellerin somutlaştırılmasıdır. Bu yönüyle bilimsel yaklaşımın temeli olmaktadır. Model için olgu ve olayları gözleme, tahmin etme, sorgulama, zihinde tasarlama, ölçme, doğrulama gibi işlemler zorunlu olmaktadır (Gière, 2004) .

Özetle model, somut bir şekil, görsel bir temsil, denklemler sistemi, eğitsel iletişim aracı ve karmaşık bir gerçekliğin yerini alan nesnedir. Kendine özgü tasarımı ve biçimsel özellikleri vardır. Model zihinsel işlemler sonucu oluşturulan bir zihin yapısıdır. Düşünme, sorgulama, tahmin etme, inceleme, karşılaştırma gibi çeşitli zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Chemin, 2004). Böylece zihnin soyuttan somuta, somuttan soyuta geçişini kolaylaştırmaktadır. Model aynı zamanda iletişim işlevi görmektedir. Öğrencilere eğitsel içerikli mesajlar vermekte, onları görsel, biçimsel ve renk yönüyle etkilemektedir. Böylece hedeflenen olay ya da olgunun daha hızlı ve kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Hasni, 2010). Ayrıca eğitim sürecinde model kullanma, temsil ettiği gerçek olaydan daha kolay olmaktadır.

1.2. Özellik ve İşlevleri

Bir nesne ya da görselin model olabilmesi için bilimsel yönden bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Bunların başında temsil ettiği nesneyle ilgili ve tutarlı olma, açıklayıcı ve tahmin edici olma, denemeye uygun olma vb. gelmektedir. Bunların yanında modelin en az dört temel özelliğe sahip olması öngörülmektedir (Roy & Hasni, 2014).

• **Model basit bir temsildir.** Alandaki çoğu yazar ve araştırmacı modelin temsil özelliğine vurgu yapmaktadır. Modeli, “gerçek dünyadaki bir fikrin, nesnenin, olayın, sürecin veya sistemin basitleştirilmiş temsidir” olarak tanımlamaktadır (Bachelard, 1979; Bunge, 1974-1989; Justi & Gilbert, 2000; Gière, 2004).

• **Bir olay birden fazla modelle temsil edilebilir.** Her modelin kendi içinde sınırları vardır. Bazen bir olayı ayrıntılı açıklamak için farklı modeller gerekebilir. Bunun için farklı modeller kullanılmaktadır. Bunun tersi bazen bir model aralarında çok az bağlantı olan olayları temsil edebilir. Örneğin fizikte ısının yayılması ve cisimlerin hareketi, aynı matematiksel modellerle açıklanabilir (Halloun, 2006; Robardet & Guillaud, 1997).

• **Model, teori ile olay arasındaki nesnedir.** Modelin işlevi bir olayı temsil etmek, tahmin etmek ve açıklamaktır. Bunun için teorik alandaki bilgilerden hareket edilir. Teorik alanda ilkeler, yasalar ve kavramlar vardır. Deneysel alanda olgu veya olaylar vardır. Bilim insanının gözlem yaptığı alandır. Model iki alan arasında yani teorik ve deneysel alan arasında yer almaktadır. Teorideki soyut bilgileri somutlaştırma, görülebilir ve anlaşılabilir hale getirme amacını taşımaktadır. Böylece teorinin kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Martinand, 1992, 1994; Tiberghien, 1994; Walliser, 1977).

• **Model sürekli geliştirilir.** Bilimsel modeller sürekli değerlendirilmekte, test edilmekte ve yeni bilgiler doğrultusunda geliştirilmektedir. Bu işlemler sonucunda uzlaşma sağlanan modeller ortaya çıkmaktadır. Bunlar tartışma ve denemeler sonucu çoğu kişi tarafından kabul edilen modellerdir. Bilimsel modeller ise “resmi deneysel doğrulamalar sonucu bilim insanları tarafından kabul edilen ve uzlaşılan modellerdir” (Gilbert vd., 2000). Örneğin yıllar önce atomun iç yapısıyla ilgili güneş ve etrafında dönen gezegenlere benzeyen bir model oluşturulmuş, ortada bir çekirdek ve etrafında dönen elektronlar konulmuştur. Ancak zamanla atomun iç yapısına ilişkin bilgiler çoğaldıkça bu model değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Modelin çeşitli türleri vardır. Von Bertalanffy (1973), bunları fiziksel ve kavramsal modeller olarak ikiye ayırmaktadır. Robardet ve Guillaud (1997) ise fiziksel ve sembolik modeller demektedir. *Fiziksel modeller*, olguları somut temsillere dönüştüren ölçekli veya analogik modellerdir. Örneğin biyolojide kalbin nasıl çalıştığını gösteren modeller gibi. *Sembolik modeller* ise matematik diliyle yazılan modellerdir. Fizikte kullanılan matematiksel denklemler, nesnelere doğrusal hareketini tanımlayan formüller vb. bu gruba girmektedir (Robardet & Guillaud, 1997). Bir başka araştırmada ise modeller açıklayıcı ve tahmine dayalı modeller olarak ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel bir sistem ise açıklayıcı model, matematiksel bir sistem ise tahmin edici

model olmaktadır (Chemin, 2004). *Açıklayıcı modeller*, gözlemlenen olayları somut olarak temsil eden işlem ve süreçleri açıklamaktadır. Başka bir nesnenin yerine geçen modellerdir. Bir olayı hızlı bir şekilde keşfetmeyi sağlarlar. *Tahmine dayalı modeller* ise bir olguyu açıklayan ve bir dizi matematiksel denklem ve formüllerle yapılan modellerdir. Fizikte parçacık modelleri, kozmolojik modeller vb. buna örnektir.

İşlevlere gelince modelin temel işlevi; temsil edilen hedefi açıklama, anlaşılmasını sağlama, tahmin etme, hesaplama, değiştirme, formüle etme, iletişim kurma, tanımlanması zor olanı düşünülebilir hale getirme gibi sıralanmaktadır. Ancak bu işlevlerin hepsi aynı anda ve aynı modelde olması şart değildir. Farklı modellerde farklı işlevler bulunmaktadır. Genel olarak model açıklama veya tahmin etme işlevinden en az birini yerine getirmektedir (Chemin, 2004).

Willet (1996) ise modelin dört işlevine dikkat çekmektedir. Birincisi *düzenleme işlevidir*. Model kavramlar, gözlemler ve veriler arasındaki ilişkileri, bir olayı temsil edecek şekilde yapılandırır. Bilgileri düzenler ve sistemli hale getirir. İkincisi *keşfetme işlevidir*. Model yeni gerçekleri ve teorileri ortaya çıkarır, yeni açıklamalar sunar. Böylece keşfetme işlevini görür. Üçüncüsü *tahmin etme işlevidir*. Model bir sonucu veya davranışı daha net ve kesin olarak tahmin etmeye katkı sağlar. Dördüncüsü ise *değerlendirme işlevidir*. Model bir olguya ilişkin verileri ölçmeye ve yorumlamaya yardımcı olur (Willet, 1996). Modelleme sürecinde bu özellik ve işlevlere sahip modeller üretilmesi beklenmektedir.

1.3. Modelleme Nedir?

Model "*bir üründür*", kavramsal olarak bir gerçekliğin yerine geçer. Modelleme ise "*bir süreçtir*". Model oluşturmayı içeren adımlar ve işlemler dizisidir. Bir başka ifadeyle modelleme, model oluşturmak için uygulanan bilimsel işlemler olmaktadır (Justi & Gilbert, 2002). Modelleme sürecinde bilinen bilgilerden hareketle bilinmeyen bir hedef ya da olay basit ve anlaşılır duruma getirilmektedir. Mevcut bir modeli değiştirme ve geliştirme işlemleri de benzer şekilde yapılmaktadır. Modelleme yaklaşımı veya model yöntemi ise eğitim ve diğer uygulamalarda model kullanan, model odaklı bilimsel bir yaklaşımdır (Chemin, 2004). Modelleme yaklaşımı eğitim, fen bilimleri, mühendislik gibi çeşitli alanlarda yoğun kullanılmaktadır.

Modelleme, bireyin çevresindeki olayları anlamaya, yorumlamaya, tahmin etmeye ve çözümlenmeye çalıştığı her yerde görülmektedir. İnsanlar dünyadaki gerçeklerden hareketle zihinsel modeller oluşturmaktadırlar. Daha sonra bu modelleri başkalarına semboller, şemalar, formüller vb. kullanarak aktarmaktadırlar. Bu durum bilimsel çalışmalarda ve özellikle fizik

alanında da söz konusu olmakta, dünyayı anlaşılır kılmak için çeşitli modeller kullanılmaktadır. Modelleme işlemine önce gerçekleri tanımlama ve analiz etme ile başlanmaktadır (Martinand, 1992). Bunun için hedef olayın bir dökümü yapılmaktadır. Çünkü gerçek olay, bütün olarak bir defada ele alınamayacak kadar karmaşık olabilmektedir. Böyle durumlarda sadece belirli faktörler veya yönler dikkate alınmaktadır. Örneğin modelleme işleminde temel parçacıkların yükü ele alınıyorsa parçacıkların kütlesi ve boyutu hesaba katılmaz.

Modellemenin iki amacı vardır. Birincisi eğitim öğretim uygulamalarını görselleştirmek ve somutlaştırmaktır. Bu yönüyle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan önemli bir etkinlik olmaktadır. İkinci amacı ise fen bilimlerinde (fizik ve kimyada) teorik ve uygulama çalışmalarını geliştirmektir (Vince, 2021). Bir fizik olayını anlamak ve modellemek eşit öneme sahiptir. Anlama ve modelleme süreçleri birbirinden ayrılmaz. Modelleme yapmak, sadece deneysel işlemlerle yetinmek değil, aynı zamanda olayın ne olduğunu anlamaya çalışmak demektir. Bir süreci modellemek ise onu bilimsel denklem ve formüllerle tanımlamaktır. Yani modelleme sadece görsel nesnelere oluşturma, matematiksel formül ve denklemler geliştirme değil, aynı zamanda olayı iyi anlamayı da gerektirmektedir. Böylece hem teorik hem de uygulama çalışmaları geliştirilmektedir (Hasni, 2010).

Modelleme gerçekliği temsil etmenin en iyi yolu olmaktadır. Fizik alanında elektrik akımının devreyi dolaşması, ışığın yansıması, ısının iletilmesi gibi gözle görülemeyen çeşitli olaylar vardır. Bunları öğrencilere iyi anlatabilmek için görseller, şekil, şema ya da grafikler çizilmektedir. Ayrıca bir olayı tekrarlanabilir şekilde tanımlamak için bir dizi denklem veya formül geliştirilmektedir. Böylece gerçekliği temsil eden çeşitli modeller hazırlanmaktadır. Bu süreçte önce gerçekliği en iyi şekilde temsil edecek nesnelere hakkında hipotezler oluşturulur. Ardından model hakkında akıl yürütülür. Modelleme öğrencileri olaylar, düşünceler, fikirler ve zihinsel modeller hakkında akıl yürütmeye zorlar. Somut işlemlerden soyutlamaya geçiş yapmalarını teşvik eder (Chemin,2004). Böylece modelleme ile bilimsel bilgi ve teknoloji üretiminin temeli atılmaktadır.

1.3.1. Modelleme Yaklaşımı

Modelleme, model oluşturma süreci ve aşamalarına odaklanan, öğrencilere modelleme bilgi ve becerilerini kazandırmayı amaçlayan, model odaklı bilimsel bir yaklaşımdır. Almanya, Fransa, Kanada gibi çoğu ülkenin eğitim programlarında yer almaktadır. Bu yaklaşımda model oluşturma süreç ve işlemleri merkeze alınmaktadır. Bunun için teorik ve deneysel olmak üzere iki alandaki çalışmalara odaklanılmaktadır. Teorik alan soyut dünya, deneysel alan ise somut

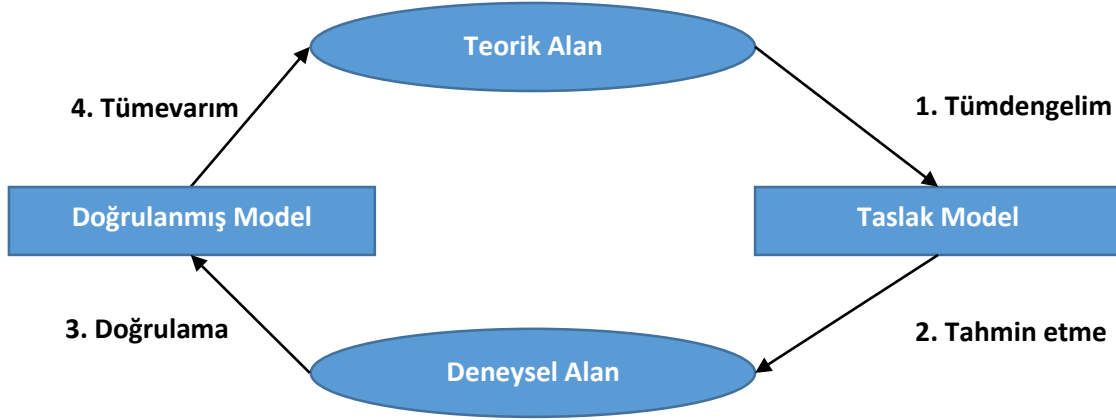
dünyayı temsil etmektedir. Modelleme sırasında teorik ve deneysel alan arasında bağ kurulmaktadır. Model oluşturma süreci döngüsel olarak ele alınmakta, teorik ve deneysel alan arasında gidiş gelişleri içermektedir. Her iki alanda da açıklama, anlama, sorgulama, temsil etme, yorumlama gibi çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Gerçek ile gerçeği temsil eden model üzerinde tahminler yapılmakta ve test edilerek geliştirilmektedir (Dubois, 2017; Robardet & Guillaud, 1997; Walliser, 1977).

Modelleme yaklaşımının süreç ve aşamalarını ayrıntılı belirlemek için bazı araştırmalar yapılmaktadır. Alandaki çok sayıda fen bilimcisi, akademisyen, Justi ve Gilbert (2002), Martinand (1996), Tiberghien (1994), Walliser (1977) gibi uzmanlar tarafından kabul edilen bazı aşamalar belirlenmiştir. Örneğin Martinand (1996) fizik bilimi için bir modelleme şeması önermektedir. Bu şemada modellemede üç aşamalı işlemler yapılması öngörülmektedir. Bunlar bilişsel matris, temsil seçimi ve deneysel alan olarak sıralanmaktadır. Bu şemada yapılacak işlemler öğrencinin öğrenme sürecine uygun olarak belirlenmiştir. Önce öğrencinin zihnine yönelik çalışmalar yapılmakta, teorinin iyice anlaşılması sağlanmakta, ardından uygun bir temsil seçilmekte ve deneysel alanda model test edilmektedir (Martinand, 1994, 1996).

Benzer bir çalışma Justi ve Gilbert (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada modelleme yaklaşımı üç aşamada ele alınmaktadır. Bunlar;

1. Model ile hedef arasındaki özellikleri belirleme,
2. Bir sistemdeki bileşenler arasındaki ilişkileri ve gelişimi saptama,
3. Bir fikri, basit temsiller yoluyla açıklama ve tahmin etme olarak sıralanmıştır (Justi & Gilbert, 2002).

Yaygın kabul gören bir başka çalışma ise Walliser (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu modelleme yaklaşımı dört aşamalıdır. Modelleme sırasında teorik alan ile deneysel alan arasında sayısız geliş gidişleri içermektedir. Bu yaklaşımda teorik alana dayalı geliştirilen taslak modeller var olan modellerden hareketle kademeli olarak oluşturulmaktadır. Ardından modellerin deneysel alanda doğrulanması yapılmaktadır (Walliser,1997). Modelleme yaklaşımı şeması Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Modelleme Yaklaşımı (Walliser, 1997)

1. *Tümdengelim*: Bu aşamada teorik alandaki bilgiler incelenir, sorgulanır ve analiz için bir durum önerilir. Daha sonra gözlemlenebilir ve test edilebilir değişkenleri içeren taslak bir model oluşturulur. Yani hipotezler yapılır.

2. *Tahmin etme*: Taslak modeldeki veriler incelenir. Taslak modeli test etmeye ve olayları tahmin etmeye yönelik deneyler tasarlanır.

3. *Doğrulama*: Verileri kullanma ve tanımlama aşamasıdır. Deneysel sonuçlardan hareketle modelin doğrulanması yapılır. Modelde hesaplanan değerler ile deneyde ölçülen değerler karşılaştırılır. Bu karşılaştırma modelin geçerliliği için temel bir test oluşturur.

4. *Tümevarım*: Doğrulama sonrası verilerin teorik yorumu yapılır. Doğrulanmış model ile taslak model arasındaki farklar incelenir. Elde edilen sonuçlardan hareketle ilk taslak modelde değişikliklere başlanır. Bu döngü tümdengelim ve diğer aşamalarda devam eder (Dubois, 2017; Walliser, 1997).

Görüldüğü gibi modelleme yaklaşımında model, bir gerçekliği açıklamak için araç olarak kullanılmaktadır. Bu döngüsel işleyişle, modeller art arda onaylanmakta ve öncekilerin yerini almakta veya onları geliştirmektedir. Modelleme, fizik öğretimi için önemli bir yaklaşımdır.

1.3.2. Fizikte Uygulanması

Modelleme bilim insanlarının teori, yasa, ilke, formül gibi yeni ürünler ortaya çıkarmak için izledikleri aşama ve sonuçlarını göstermektedir. Evrenin boyutları, varlığı, elektrik ve manyetik alan gibi soyut kavramlar, maddenin doğrudan gözlem yapılamayacak kadar küçük yapılardan oluşması, duyu organlarımızın sınırlı olması, bilgi ve teknolojilerin yetersiz kalması bazı olayları incelemeyi zorlaştırmaktadır. Böyle durumlarda modellerden yararlanılmaktadır. Bu

nedenle fizikte modelleme yaklaşımına büyük ihtiyaç duyulmaktadır (Roy & Hasni, 2014). Modelleme soyut kavramları somutlaştırmaya katkı sağlamaktadır. Atom görülemediği için bir atom resmi çizerek onu canlandırarak açıklamak daha kolay olmaktadır (Combes, 2010).

Modellerin bilimde vazgeçilmez bir rol oynadığı bilinmektedir. Bir yandan gerçekleri temsil etme, açıklama ve tahmin etmeye çalışırken, diğer yandan teorileri yapılandırmaktadır. Halloun (2007) bu konuda çok ilginç bir benzetme yapmaktadır. Madde ve temel parçacıklar için atom ne ise, teori ve bilimsel kavramlar için de modelin o olduğunu açıklamaktadır. Dolayısıyla her ne kadar temel parçacıklar (elektronlar, protonlar, nötronlar) maddeyi oluştursa da maddenin yapısını açıklamayı mümkün kılan, onların etkileşimleri sonucu ortaya çıkan atomdur. Benzer şekilde bir teoriyi kendi içinde tutarlı ve mantıklı kılan, kavram ve yasaların düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan modeldir (Halloun, 2007). Bu nedenle modelleme atom ve atom altı parçacıkları inceleyen parçacık fiziği için daha önemli olmaktadır.

Fizik bilimlerinde modelleme yaklaşımının iki önemli yararı vardır. Birincisi çoğu fizik teorisi ortaokul ve lisede öğretilmeyecek kadar zor, karmaşık ve matematikselidir. Bu nedenle basitleştirilmiş modellerle teorileri öğretmek ve bunları daha sonra genel bilgilerle açıklamak daha kolaydır. İkinci yararı ise deneysel alandaki nesne ve özelliklerinin karmaşık ilişkilerini incelemeye katkı sağlamasıdır. Model, deneysel alanda incelenen fiziksel olayları yorumlama ve tahmin etmeyi mümkün kılan tutarlı bir teorik yapı olarak sunulur. Oysa geleneksel fizik eğitiminde kavram ve yasalar öğrencilere birer birer anlatılır. Modellemeye yer verilmez. Etkili bir fizik öğretimi için modelleme yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Modelleme öğrencilerde geliştirilecek bilimsel bakış açısından çok önemlidir (Dubois, 2017; Roy & Hasni, 2014).

Modelleme yaklaşımı öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlar. Araştırma, sorgulama, diğer öğrencilerle birlikte çalışma, aktif öğrenme gibi yararlar sağlar. Model kavramını anlamaya katkı getirir. Sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenciler daha ayrıntılı modelleri öğrenirler. Model kavramını iyi anlamayan öğrenciler ise modeli gerçekle karıştırırlar. Diğer taraftan ders kitaplarında modellerin çoğu hakkında yorum yapılmaz ve aktardığı bilgiler açıklanmaz. Yine temsillerinin seçilmesi konusunda çok az bilgi verilir, bazen hiç bilgi ve gerekçe sunulmaz. Bu nedenle öğretmenlerin model ve modelleme konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olması, bunları sınıfta uygulaması gerekmektedir. Modelleme öğrencileri önyargılı ve sezgisel düşünceden uzaklaştırmakta, bilimsel düşünme, tutum ve davranışa yönlendirmektedir (Combes, 2010; Roy & Hasni, 2014).

Modelleme, fizik biliminin ilke ve yöntemlerini günlük hayatla ilişkilendirme, problem çözme, deney yaparak veri elde etme, çıkarım yapma, yorumlama ve bilimsel bilgi üretme açısından önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım gözle görülemeyen cisimleri araştıran parçacık fiziğinde ayrı bir önem taşımaktadır. Gelecek nesillere parçacık fiziğinin teori, yasa, araştırma ve deneylerini iyi öğretmek için modelleme yaklaşımı zorunlu olmaktadır. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Araştırmada “Ülkemizde parçacık fiziği alanında modelleme yaklaşımının durumu nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla Lise Fizik Öğretim Programları ile ders kitaplarında modelleme yaklaşımı, uygulama yöntemleri ve modelleme etkinlikleri ele alınmıştır.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi seçilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı dokümanların içeriğini titiz ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Bu yöntem anlayışıyla önce parçacık fiziği konusunda ulaşılabilen bilimsel kaynaklar, dergiler ve internet kaynakları taranmıştır. Alanla ilgili araştırmalar, deneyler, CERN gibi uluslararası kuruluşların dokümanları, yayınlar ve raporlar gözden geçirilmiştir. Ülkemizde parçacık fiziği alanındaki modelleme yaklaşımının durumunu belirlemek amacıyla MEB 2018 yılı Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı ile Fen Lisesi Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programları ele alınmıştır (MEB, 2018a, 2018b). Ardından 2019-2020 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan lise fizik dersi son sınıf kitaplarının 4. ünitesi olan *Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite Ünitesi* incelenmiştir. Bunların hepsi araştırmaya dâhil edildiğinden örneklem alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Veriler, program kazanımları, ders kitapları, yöntem ve teknikler ile etkinlikler şeklinde Word programında listelenmiş, gerekli açıklamalar yapılmış, ilgili tablolar oluşturulmuş ve bulgular sırasıyla yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular “Lise Fizik Dersi Öğretim Programları ve Lise Fizik Dersi 12. Sınıf Kitapları” başlıkları altında verilmiştir.

3.1. Lise Fizik Dersi Öğretim Programları

Ülkemizde parçacık fiziği alanında modelleme yaklaşımının durumunu belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı ile Fen Lisesi Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı incelenmiştir (MEB, 2018a, 2018b). Programın *Giriş ve Açıklamalar* bölümünde modelleme yaklaşımı, model yapma, model

inceleme gibi konulardan bahsedilmemektedir. Bunun üzerine her iki programdaki kazanımlar sırasıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda model ve modelleme ile ilgili üç kazanım saptanmıştır. Bunlar Tablo 1’ de verilmektedir.

Tablo 1.
Modelleme ile ilgili kazanımlar

Modelle İlgili Kazanımlar	Sayı	
	Lise	Fen Lisesi
Işığın davranış modellerini açıklar.	1	1
Sığaç modeli tasarlar.	-	1
Yeni bir Güneş sistemi modeli tasarlar.	-	1
Toplam	1	3
Programdaki toplam kazanım sayısı	213	236

Tablo 1’de görüldüğü gibi Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programında 1 (bir), Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programında 3(üç) kazanım bulunmaktadır. Bunlar Programdaki tüm kazanımların %1 ini oluşturmaktadır. Bu oran öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini geliştirme açısından çok yetersiz görülmektedir. Ardından Programlarda verilen bütün kazanımların nasıl öğretildiğine ilişkin açıklamalar incelenmiştir. Bu açıklamalarda yer alan modelleme ile ilgili bilgiler Tablo 2’ de sunulmaktadır.

Tablo 2.
Modelleme ile ilgili kazanım açıklamaları

Modelle İlgili Kazanım Açıklamaları	Sayı	
	Lise	Fen Lisesi
Model tasarlama	-	3
Matematiksel model çıkarma	9	8
Matematiksel model verme	18	22
Matematiksel modelleri inceleme	1	-
Toplam	28	33
Programdaki toplam kazanım sayısı	213	236

Tablo 2’de görüldüğü gibi modelleme ile ilgili Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programında 28, Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programında 33 kazanım altında açıklama verilmiştir. Bu rakamlar programdaki tüm kazanımların %13’ünü oluşturmakta ve sayıca yetersiz olmaktadır. Modelle ilgili kazanım açıklamalarının çoğu “*matematiksel model verme*” ile ilgilidir. Bunu sayı olarak “*matematiksel model çıkarma*” izlemektedir. *Model tasarlama* ise Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programında üç kazanım açıklamasında yer almaktadır. Bu açıklamalar öğrencilere fizik bilimini iyi öğretme, bilimsel düşünce, bakış ve tutum kazandırma açısından yetersiz görülmüştür. Peki, Programlarda parçacık fiziği alanında modelleme durumu nedir? Bu soruyu cevaplamak için fizik öğretim programlarındaki Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite Ünitesi kazanım açıklamaları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.

Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesi kazanım açıklamaları

Modelle İlgili Kazanım Açıklamaları	Sayı	
	Lise	Fen Lisesi
Öğrencilerin atom altı parçacıkları standart model çerçevesinde tanımlamaları sağlanır	1	1
Atom altı parçacıklardan başlayarak madde oluşumunun modelle açıklanması sağlanır.	-	1
Toplam	1	2
Ünitedeki toplam kazanım sayısı	11	13

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2018 yılı Lise Fizik Dersi Öğretim Programı *Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite Ünitesinde* 11 kazanım, Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programında ise 13 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların hiçbirinde modellemeden bahsedilmemektedir. Sadece iki kazanım açıklamasında atom altı parçacıklarını modelle tanımlama ve açıklama istenmektedir. Bu durum parçacık fiziği gibi gözle görülmeyen olayları inceleyen, karmaşık ve matematiksel bir alanı modellerle öğretmek yerine geleneksel eğitim yöntemlerinin tercih edildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak Lise Fizik Dersi Öğretim Programlarında modellemeye üç kazanımda yer verildiği, ortalama 30 kazanım açıklamasında ise matematiksel model çıkarma ve inceleme üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesindeki parçacık fiziği kazanımlarında ise sadece iki kazanımda modellemeye değinildiği saptanmıştır. Bu durum etkili bir fizik öğretimi ile öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini geliştirme açısından son derece yetersiz bulunmuştur.

3.2. Lise Fizik Dersi 12. Sınıf Kitapları

Parçacık fiziği, Lise Fizik Dersi 12. Sınıf Programı "*Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite*" ünitesinde ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmada 2019-2020 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 12. Sınıflarda okutulan lise ve fen lisesi fizik dersi öğretim kitaplarının ilgili üniteleri ele alınmıştır. Söz konusu ünitelerdeki bilgiler "modelleme yaklaşımı yöntem ve teknikler ile modelleme etkinlikleri" yönünden incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4' de verilmektedir.

Tablo 4.

Ders Kitapları Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesi

Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite Ünitesi	Sayı	
	Lise Fizik K.	Fen L. Fizik K.
Model resimleri	16	9
Modelle ilgili açıklamalar	9	9
Deney düzeneği resimleri	2	5
Toplam	27	23
Ünitedeki toplam sayfa sayısı	41	55

Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesi lise fizik dersi öğretim kitabında 41 sayfa, fen lisesi fizik öğretim kitabında ise 55 sayfa yer kaplamaktadır. Tablo 4'te görüldüğü gibi MEB tarafından hazırlanan ve 12. Sınıflarda okutulan lise ve fen lisesi fizik dersi öğretim kitaplarında modelleme yaklaşımı model resimleri, modelle ilgili açıklamalar ve deney düzeneği resimleri şeklinde verilmektedir. Yani ders kitaplarında ağırlıklı olarak model resimleri ve modelle ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Genellikle bilim insanları tarafından kabul edilen ve uzlaşılan modeller verilmektedir. Bu modeller ve aktardıkları bilgiler hakkında yorum yapılmamaktadır. Öğrencilerin bilimsel bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik modelleme işleminden bahsedilmemektedir. Ders kitaplarında verilen modelleme etkinlikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.

Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesi modelleme etkinlikleri

Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite Ünitesi	Sayı	
	Lise Fizik K.	Fen L. Fizik K.
Model açıklama etkinliği	8	-
Model izleme etkinliği	4	-
Model hesaplama etkinliği	2	2
Grafik çizme etkinliği	2	1
Model araştırma etkinliği	2	-
Model resmi çizme etkinliği	-	2
Model yapma etkinliği	-	1
Toplam	18	6
Ünitedeki toplam sayfa sayısı	41	55

Tablo 5'te görüldüğü gibi Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesinde, lise kitaplarında 18, fen lisesi kitaplarında 6 modelleme etkinliği verilmiştir. Bunlar model açıklama, izleme, hesaplama, grafik çizme, araştırma, resim ve model yapma etkinliği olarak sıralanmaktadır. Görüldüğü gibi modelleme etkinlikleri sayısal olarak çok yetersiz olmakta ve çoğunluğunu model açıklama ile izleme etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu kadar az etkinlikle öğrencilerin araştırma, sorgulama, inceleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, işlevsel projeler, özgün tasarımlar ve buluşlar üretebilmelerinin zor olacağı kanısına varılmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Fizik, evrendeki olayların anlaşılmasına önemli katkılar sağlayan bir bilim dalıdır. Bunun için alanda sistemli olarak teorik ve deneysel çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda atom ve atom altı gibi görülemeyen parçacıklarını incelerken gelişmiş teknolojik araçlardan ve modellerden yararlanılmaktadır. Modelleme yaklaşımı Almanya, Fransa, Kanada gibi çoğu ülkenin eğitim programlarında yer almaktadır. Doğrudan gözle görülmeyen varlıkları temsil etmek, açıklamak ve bilim dünyasına kazandırmak için önemli bir araçtır. Aynı zamanda

öğrencilerin düşünme, araştırma, sorgulama, tahmin etme gibi bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu nedenle fizik alanında model ve modelleme çok önemli olmaktadır.

Ülkemizde parçacık fiziği alanında modelleme yaklaşımının durumunu belirlemek için yapılan araştırmada lise fizik öğretim programları ile ders kitapları incelenmiştir. Önce lise fizik dersi öğretim programlarında modelleme ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Araştırma sonunda programlarda modelleme ile ilgili 1-3 kazanım saptanmıştır. Programdaki tüm kazanımların % 1' ini oluşturan bu kazanımlar öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için çok yetersiz bulunmuştur. Programdaki 30 kazanım açıklamasında ise öğrencilere matematiksel modelleme vermeye dikkat çekilmiştir. Programların 12 sınıftaki Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesinde ise Parçacık fiziği ile ilgili 11-13 kazanımın hiçbirinde modellemeye yer verilmemiştir. Sadece iki kazanım açıklamasında öğrencilere model açıklama yaptırılması istenmiştir.

Fizik ders kitaplarında da benzer durumlar görülmektedir. MEB tarafından hazırlanan ve 12. Sınıf lise ve fen lisesi fizik dersi kitapları “Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite Ünitesinde” model resimleri, modelle ilgili açıklamalar ve deney düzeneği resimleri verilmiştir. Modelleme yaklaşımından bahsedilmemiştir. Yine bu Ünite de lise kitaplarında 18, fen lisesi kitaplarında ise 6 modelleme etkinliği verilmiştir. Bunlar model açıklama, izleme, hesaplama, grafik çizme, araştırma, resim ve model yapma etkinlikleridir. Bunların çoğu model açıklama ile izleme etkinlikleridir. Bu kadar az etkinlikle öğrencilerin araştırma, sorgulama, inceleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, işlevsel projeler, özgün tasarım ve buluşlar üretebilmelerinin zor olacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar aşağıda verilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin Süzer (2017) tarafından yapılan bir araştırmada Almanya, İngiltere ve Türkiye’deki fizik öğretim programları, bu ülkelerde okutulan lise düzeyindeki fizik kitapları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma ve araştırmalar sonucunda ülkemizdeki lise fizik öğretim programı ve ders kitaplarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Süzer, 2017).

Aytekin (2018) tarafından yapılan araştırmada ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda okutulan 9.sınıf Fizik ders kitabında (Ortaöğretim 9. sınıf Fizik) yer alan “Elektrik ve Manyetizma” ünitesindeki model ve benzetmeler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda okutulan 9. sınıf fizik ders kitabındaki Elektrik ve Manyetizma ünitesinde kullanılan model ve benzetme örneklerinin yetersiz olduğu, fizik öğretmenlerinin bazı konularda ihtiyaç duysalar bile uygun model ve benzetme örnekleri bulmadıkları için

kullanamadıkları tespit edilmiştir. Fizik öğretmenlerinin model ve benzetme bulamama problemlerini gidermek için ders kitaplarında yeterince model-benzetme örneklerine yer verilmesi ve öğretmenlerin anlaşılması güç ve soyut kavramlar içeren konuların anlatımında model ve benzetmelerden daha fazla faydalanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Aytekin, 2018).

Aktan vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ülkemizde 2017 yılında yenilenen fen öğretim programlarında ve ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarına yer verilme durumu incelenmiştir. İncelenen programlarda model ve modelleme kavramlarına değinildiğini, ancak bilimsel modeller ve bu modellerin bilimsel süreçteki rolüne yer verilmediği görülmüştür. Modelleme çalışmalarının genellikle fiziksel ve ölçeklendirilmiş modellere yönelik olduğu ancak teorik, kavramsal ve matematiksel modellere değinilmediği gözlenmiştir. Yeni 2017 fen öğretim programları ve ders kitaplarının model ve modelleme kavramları açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktan vd., 2019).

Dülger ve Ogan-Bekiroğlu (2023) tarafından yapılan araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış fizik ders kitaplarının etkinliğinin hem bütünsel olarak hem de farklı kategoriler altında ayrıntılı olarak incelenmiştir. İncelenen lise fizik ders kitapları öğrencinin öğrenmesinde ve öğretmenin öğretim uygulamasında beklenen role tam olarak sahip olmadığı, fizik ders kitaplarının en zayıf olduğu kategorinin içerik olduğu belirlenmiştir. Kitapların çeşitli yönlerden eksiklikleri olduğu ortaya konulmuştur (Dülger & Ogan-Bekiroğlu, 2023).

Sonuç olarak parçacık fiziğinin etkili öğretilmesi için lise fizik öğretim programları ve ders kitaplarında modelleme yaklaşımına gereken ağırlık verilmelidir. Programda modelleme ile ilgili kazanım sayısı artırmalıdır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için modelleme sürecinde araştırma, sorgulama, tahmin, deney, gözlem, test etme ve modeli doğrulama yöntemleri uygulanmalıdır. Ders kitaplarında modelleme yaklaşımına yönelik açıklamalar yapılmalı, modelleme etkinliklerinin türü ve sayısı artırılmalıdır. Böylece öğrencilerin somuttan soyuta geçiş yapmaları, bilimsel bilgi ve teknoloji üretimine yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazar bu çalışmada herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazar bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Aktan, M.B., Kaynak, S., Abdüsselam, Z. & Ardoğan, E. (2019). Güncel fen öğretim programları ve ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 44-69. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.450242>
- Aytekin, A. (2018). Fizik eğitiminde elektrik ve manyetizma konularının öğretiminde kullanılan model ve benzetmelerin tespiti üzerine bir değerlendirme. *ASOS Journal*, 86, 444-451. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14613>
- Bachelard, S. (1979). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. Dans P. Delattre et M. Thellier (dir.), *Élaboration et justification des modèles* (pp. 3-19). Maloine S.A.
- Bunge, M. (1974-1989). *Treatise on basic philosophy* (Vols. 1–8). Dordrecht. Reidel.
- Chemin, N. (2004). *Les apports de la modélisation dans l'acquisition des connaissances en astronomie*, Mémoire professionnel, IUFM Orléans-Tours.
- Combes, M. (2010). *La modélisation en Physique: un outil trop performant? Les modèles en Physique*, Centre Européen de Réalité Virtuelle (CERV),www.enib.fr.
- Dubois, A-L. (2017). *La notion de modèle en classe de seconde. Application au modèle de l'atome*. Education. 2017. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01747963>.
- Dülger, Z. & Ogan-Bekiroğlu, F. (2023). Lise fizik ders kitaplarının etkinliğinin incelenmesi: öğretmen adaylarının değerlendirmesi. *Erciyes Akademi*, 37(2), 455-481. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1211874>
- Gière, R. N. (2004). How models are used to represent reality. *Philosophy of Science*, 71, 742-752.
- Gilbert, J. K., Boulter, C.& Elmer, R. (2000). Positioning models in science education and in design and technology education. Dans J. Gilbert et C. Boulter (dir.), *Developing models in science education*. Kluwer.
- Halloun, I. A. (2007). Mediated modeling in science education. *Science & Education*, 16, 653-697.
- Halloun, I. A. (2006). *Modeling theory in science education*. Kluwer Academic.
- Harrison, G. A. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for student. *Research in Science Education*, 31, 401-435.

- Hasni, A. (2010). Modèles et modélisation en enseignement scientifique: Quelques aspects prioritaires à considérer. *Spectre*, 40(1), 10-13.
- Justi, R. & Gilbert, J. (2000). History and philosophy of science through models : Some challenges in the case of the atom. *International Journal of Science Education*, 22(9), 993-1009.
- Justi, R. S. & Gilbert, J. K. (2002). Science teachers' knowledge about and attitudes towards the use of models and modelling in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(12), 1273-1292.
- Martinand, J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. INRP.
- Martinand, J.-L. (1994). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. INRP.
- Martinand, J.-L. (1996). *Introduction à la modélisation. Dans Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques*, Paris: Liaison interuniversitaire pour la recherche en éducation scientifique et technologique.
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim Fizik Dersi (9,10,11 ve 12.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2018b). *Fen Lisesi Fizik Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Robardet, G.& Guillaud, J.-C. (1997). *Éléments de didactique des sciences physiques*. Presses Universitaires de France.
- Roy, P & Hasni, A. (2014). Les modèles et la modélisation vus par des enseignants de sciences et technologies du secondaire au Québec, *McGILL Journal of Education*, 49 (2), 349-372
- Süzer, M. A. (2017). Fizik lise öğretim programının ve ders kitaplarının Almanya ve İngiltere örnekleriyle karşılaştırılması ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tiberghien, A. (1994). Modeling as a basis for analyzing teaching, learning situations. *Learning & Instruction*, 4(1), 71-87.
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük, <https://tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%20%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>.
- Walliser, B. (1977). *Système et modèles*. Paris: Seuil.
- Willet, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc? *Communication & Organisation*, 10, 1-20.
- Vince, J. (2021). *La modélisation, Une démarche essentielle pour l'apprentissage de la physique-chimie*, Journées de l'Inspection, Academie de Lyon, <http://pegase.ens-lyon.fr>

Von Bertalanffy, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Dunod.



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 8, Issue 3, 434 - 480

<https://doi.org/10.29250/sead.1332187>

Received: 25.07.2023

Article Type: Research

Accepted: 14.11.2023

An Investigation into Assessment Applications in Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language Based on Spoken Production and Interaction Skills Outcomes

Lecturer. Assist. Süleyman AKTAR, Haliç University, suleymanaktar@hotmail.com, 0000-0002-6082-9297

Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, esinsahin25@gmail.com, 0000-0002-9730-3280

Abstract: The main purpose of this study is to reveal to what extent the measurement practices prepared for verbal production and interaction skills in the “Altay I am Learning Turkish A1 book” overlap with the acquisitions of the in the Ministry of National Education Turkish Teaching as a Foreign Language Program (2020). The speaking skill, which is part of the narrative skills among the fundamental language skills, is divided into two categories in the book: oral production and oral interaction skills. In the Ministry of National Education (2020), the speaking skill is addressed under two subheadings as oral production and oral interaction skills. In this research, the achievements in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program, which were prepared in accordance with the modern language teaching approach in collaboration between the Ministry of National Education and Maarif Foundation in 2020, are considered as the benchmark. The research is qualitative and descriptive in nature. The measurement applications for oral production and oral interaction in the Altay Turkish I'm Learning A1 book were examined and interpreted using the document analysis technique. According to the results obtained from the research findings, it is observed that the measurement applications in the book align closely with the achievements of the Ministry of National Education Turkish as a Foreign Language Teaching Program.

Keywords: Turkish teaching, Turkish teaching as a foreign language, Ministry of National Education - Program of Turkish teaching as a foreign language, Speaking teaching, Speaking skills, Textbooks.

Cited in: Aktar, S. & Yağmur Şahin, E. (2023). An investigation into assessment applications in textbooks used in teaching Turkish as a foreign language based on spoken production and interaction skills outcomes, *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarına göre incelenmesi*. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(3), 434-480. <https://doi.org/10.29250/sead.1332187>.

* This study was presented as an oral presentation at the 7th International Symposium of Limitedless Education and Research (USEAS 2023).

** This article is based on a part of the MA Thesis entitled "Examination of Assessment Applications in the Teaching Books of Turkish as a Foreign Language" prepared by Süleyman AKTAR under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN within the scope of Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish and Social Sciences Education.

1. Introduction

Language, since the moment humans set foot on Earth, has served their own kind by functioning as a means of communication, representing systematic markings that enable interpersonal understanding (Kerimoğlu, 2014; Şahin, 2015; Varışoğlu, 2018). The ability to process and use existing markings is a skill unique to humans. These skills are fundamentally divided into two groups: comprehension (reading and listening) and expression (speaking and writing). Among these skills, speaking stands out as the second step in communication after listening (Barın, 2018; Doğan, 2009; Özbay & Çetin, 2013; Temizyürek, 2007). For the acquisition of these skills in individuals, an application-focused language teaching approach should be preferred (Dumanlı Kadızade & Önder, 2016).

Learning a language is the result of processes that occur when the learner consciously demonstrates the target language (Cohen, 2003). In this context, the importance of acquiring categorical arrangements underlying language at the result level has become evident. In this regard, it is possible to categorize language into three groups: native language, mother tongue, and foreign language. Oruç (2016) defines the native language as the "source language that forms the ethnicity of many languages other than itself." Meanwhile, Karapınar (2016) describes the mother tongue as the "language that the child acquires ready-made in the environment where they are born." Regarding foreign languages, Kılıç (2019) emphasizes that individuals learning a language other than their native language will not only learn the language but also its culture, highlighting the relationship between language and culture.

The individual can learn a language they want to acquire, other than their native language, through either a natural environment or a classroom setting. In the teaching of Turkish in a classroom setting, the importance of determining the target audience, specifically "Who?" the target audience is, is significant. Questions such as "Is the target audience Turkish?", "Of Turkish descent?", or "Foreign?" have led to methodological differences in Turkish teaching (Aktar, 2023; Yüce, 2005). For instance, the teaching of Turkish to foreigners is known to be widely conducted, both within and outside of Turkey, using the stepwise course method specified in CEFR 2013. The main goal in the stepwise course system used in Turkish teaching is to transform all fundamental language skill acquisitions at the learner's current level into practical skills (Aktar & Şahin, 2022). For the tutor to achieve this goal, it is essential to focus on methods that allow learners to convert existing materials into outputs, maintain their preparedness level, and actively engage them in the classroom, instead of memorizing inputs

used in traditional language teaching. Regarding this matter, the Common European Framework of Reference for Languages mentions that language users can communicate by actively using the target language. Additionally, the text divides speaking skills into two parts: oral production skills and oral interaction skills (CEFR, 2013). In line with this understanding, the Ministry of National Education (MEB) (2020) also addresses speaking skills under two subheadings, aiming to facilitate content creation, implementation, and evaluation, which are crucial pillars of teaching. In other words, MEB (2020), by clearly defining the boundaries of the learning domain for speaking skills with specific subheadings and content containing specific achievements, is thought to allow teachers to measure and assess their students more accurately.

Another crucial aspect for conducting accurate measurement and assessment is to recognize that measurement and assessment are like two vehicles traveling in the same direction but in different lanes. Turgut and Baykul (2015) define measurement as the act of looking at any quality and expressing observation results with various markings. Evaluation, on the other hand, is defined as the action of reaching a conclusion based on the obtained measurements or expressing a judgment about the measured individual or objects (Tekin, 2020). In a comprehensive sense, measurement and evaluation can be defined as the clear delineation of whether a particular object or objects or an individual or individuals possess the desired characteristic, using symbols and especially numerical expressions (Tekin, 2020; Karadüz, 2009).

There are five different features that should be present in a good measurement tool. These features can be expressed as reliability, consistency, validity, bias, and utility (Snow & Brington, 1997; Turgut & Baykul, 2015; Karakuş, 2019; Sönmez & Alacapınar, 2019).

The steps of the assessment and evaluation processes applied in teaching Turkish to foreigners can be outlined as follows:

- It is necessary to quantify all the features or qualities to be measured.
- Creating a sequence of procedural steps that can distinguish one skill from others.
- Developing a methodology or method to arrive at observations to be measured. It is considered essential to have teaching programs as inputs in the education process to create a method in measurement or to provide a more reliable range of action under the umbrella of the method. Teaching programs play a crucial role in maintaining the quality of education and systematically measuring and evaluating the language skills acquisition levels of students at the end of the process. In summary, it is known that language teaching in the classroom is carried

out systematically. One of the most important materials of this system is the teaching programs prepared for language teaching (Brown, 2000; Güzel & Karadağ, 2013).

Language education encompasses the process of the manifestation of achievements determined for the 4 fundamental language skills on the application dimension in students within a program (Maden, 2021). In order to carry out the teaching of Turkish to foreigners in a planned and systematic manner, numerous teaching/course/program programs have been prepared. Programs prepared by the Ministry of National Education for the Directorate General of Lifelong Learning in 2016, blended model course programs prepared in 2019 for teaching Turkish to foreigners, course programs addressing all foreigners prepared in 2017 for teaching Turkish to foreigners, Turkish and Turkish Culture Course Teaching Program in 2018, Reference Guide for the First Achievements in Teaching Turkish as a Foreign Language Before A1 in 2018, Ankara University TÖMER Turkish as a Foreign Language Teaching Program in 2015, Maarif Foundation Turkish Teaching Program as a Foreign Language in 2019, and the Ministry of National Education Turkish Teaching Program as a Foreign Language in 2020 are among the programs prepared for teaching Turkish as a foreign language (Aytan, Uzun & Günaydın, 2020; Durmuşçelebi, 2015; Kaya & Kardaş, 2020). Among all these programs, the Turkish Teaching Program as a Foreign Language (MEB, 2020) is considered important as the first teaching program prepared by the Ministry of National Education for teaching Turkish as a foreign language.

In the Ministry of National Education (MEB, 2020), the speaking skill has been addressed under two subheadings: oral interaction skill and oral production skill. These skills refer to an individual's ability to verbally convey substances that may arise in their mind, such as emotions, thoughts, ideas, desires, requests, and complaints, in a language other than their mother tongue. When doing so in a foreign language, the individual needs to employ two different channels: oral production and oral interaction. The oral production skill involves the ability of a student to reinterpret an existing event, situation, or extension from their own perspective. On the other hand, the oral interaction skill can be defined as the ability of an individual to reflect or not reflect dialogues conducted by them outside of themselves. Essentially, the developmental level of these skills is considered crucial in determining the roles of individuals in both academic and social aspects of life. According to Ergin (1995), there are indispensable elements that must be present in the process of oral interaction. These elements are expressed as source, message, channel, receiver, and feedback. The source is the person who sends the

message in the communication process and initiates the communication. The message is the verbal or visual products that contain the source's emotion, thought, or information encoded in a structured way (Tuna, 2014). The channel can be defined as the message given to ensure that the message created by the source reaches the receiver (Dökmen, 1998). In oral interaction, the receiver is the person or persons targeted by the source. Feedback is the final stage of this equation. In feedback, the receiver organizes the emotion, thought, or information reflected by the source in their mind. Later, they convey the message they created by deciphering their thoughts with symbols to the recipient. This process of response is called feedback. Conversations based on oral interaction are spontaneously developing, unplanned, and informal discussions where there is no prior conversation plan, and the speaker is not driven by formality concerns. For example, a foreign student prepares a shopping list before going to the grocery store. In line with this list, they request their needs from the grocer. Here, the student has a preparatory process of what to say and how to say it before speaking with the grocer, and the student completes their shopping without entering into any bilateral conversation with the grocer. Therefore, there is no oral interaction here. Because in such conversations, there is prior preparation, and there is no dialogue. However, if the individual can find answers to instant questions asked by the grocer and create a counter-question while requesting their needs from the grocer, oral interaction takes place. From this perspective, when measuring and evaluating this skill, it can be said that it is important for the instructor to address questions related to topics they have prepared in a conversational manner to the student.

The oral production skill, as defined by the Ministry of National Education (MEB, 2020), refers to an individual's ability to convey their knowledge, thoughts, or fantasies about any event or situation through the target language. Individuals with oral production skills can express their thoughts on a predetermined topic or event after undergoing a preparatory process without expecting feedback from the recipient. For instance, a foreign student prepares a shopping list before going to the grocery store. In line with this list, the student verbally requests their needs from the grocer. Here, the student has made an effort to determine what and how to say something before talking to the grocer. The student completes their shopping without deviating from this effort. The shopping the student does is an example of oral production skill. In examinations designed to measure oral production skills, applications should be created to allow students to restructure existing information and demonstrate their metacognitive abilities effectively. It is important that these applications are designed to enable students to express

their thoughts in line with the target language in a manner that does not expect feedback from the source.

In measuring this skill;

- In the first stage, the necessary environment for students to accurately demonstrate their skill outcomes is provided by the instructor. This environment is designed based on variables such as the student's presentation location, the distance between the instructor and the student, lighting, noise, and temperature.

- In the second stage, each student is given a text suitable for their level.

- In the third stage, students are asked to read the given text within a specified time and convey what they understand from the text. In this stage, the instructor's unattended listening is crucial for accurately measuring the student's oral production skill. The quality of textbooks and measurement practices in textbooks is determinant for identifying the students' levels.

In ensuring the efficiency of time in education, one of the most important materials, guiding both the teacher and the students who want to learn Turkish, is undoubtedly textbooks (Önal & Kaya, 2006; Özkan, 2010; Öz, 2012; Güzel Candan & Ergen, 2014; Hasırcı, 2019). A textbook is a systematic set of techniques prepared by authors considering the levels of students based on the curriculum, designed to make learning and remembering information easier by adhering to principles of vitality, and progressing within a structured integrity (Güneş, 2022). In other words, they are approved core materials for teaching a specific lesson to the target audience, reviewed in accordance with the curriculum (Kılıç, 2021). Indeed, a study by Özbay (2000) revealing that 94.4% of teachers conduct their lessons based on textbooks supports the idea that textbooks are the fundamental material in the education process. Textbooks are important as they take on the role of the teacher in the absence of the teacher, allowing students to obtain the information they want outside of class (Altun et al., 2004). Additionally, textbooks play a crucial role in determining the instructional activities related to the achievements set in Turkish as a foreign language programs, enabling students to acquire these achievements (Göçer, 2008).

In summary, textbooks are the primary material used by educators and students in the education process. Since these resources are designed specifically for the teaching of Turkish to foreigners, they should not present the four basic language skills and language knowledge as if they were intended for native Turkish speakers. When preparing books, it should be

remembered that students are foreign individuals, and the books should be meticulously prepared according to their levels.

In light of all this information, the main aim of the study is to determine whether the assessment practices prepared for oral production and oral interaction skills in the Altay I Learn Turkish A1 book align with the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (2020) of the Ministry of National Education (MEB). In line with this objective, the study examines the suitability of all units' assessment practices related to oral interaction and oral production skills in the Altay I Learn Turkish A1 Course Book in accordance with the achievements of the MEB 2020 Turkish as a Foreign Language Teaching Program. The evaluations conducted address the research question, "How suitable are the assessment practices in the Altay I Learn Turkish A1 Course Book for oral production and oral interaction skills concerning the achievements of the MEB 2020 Turkish as a Foreign Language Teaching Program?" Within this scope, answers to the sub-problems listed below were sought:

1. In the assessment practices of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, which of the oral interaction and oral production skills of the Ministry of National Education (MEB) (2020) are intended to be measured?
2. What types of assessment tools are used in the Altay I Learn Turkish A1 Course Book to measure oral interaction and oral production skills?
3. How many different assessment practices related to oral interaction and oral production skills are used in the Altay A1 Turkish Learning Course Book, and how many times are they employed?
4. To what extent are A1 oral interaction skills outcomes used in the target book?
5. To what extent are A1 oral production skills outcomes used in the target book?

Finally, based on the findings obtained from the sub-problems, some recommendations are provided, concluding the research.

2. Method

In this study, a qualitative research method has been employed. The qualitative method focuses on expanding and enriching existing knowledge rather than making generalizations (Baltacı, 2019). In other words, it can be described as a research method in which qualitative processes, such as observation, interviews, and document analysis, are used (Yıldırım, 1999).

2.1. Sample and Data Analysis

While examining the Altay I Learn Turkish A1 Coursebook, data collected through the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was analyzed through descriptive analysis. The document analysis technique is part of qualitative research designs that aim for an in-depth analysis of written documents related to the subject of interest (Yıldırım & Şimşek, 2018). Descriptive analysis involves summarizing and interpreting data obtained through certain data collection tools based on predetermined themes by the researcher; it is a type of qualitative data analysis (Özen & Arslan Hendekçi, 2016).

2.2. Limitations and Material

This study is limited to the measurement applications for oral production and oral interaction skills in the Altay I Learn Turkish A1 Coursebook. The target textbook, "Altay I Learn Turkish Set," was published in 2018 as part of the set, which was created considering the A1, A2, B1, and B2 levels. The current set does not have materials suitable for smart board applications or a teacher's handbook. Additionally, there are accompanying workbooks alongside the coursebooks.

3. Findings

In this section of the research, findings related to the sub-problem statements developed in light of the problem "How appropriate are the measurement applications in the Altay I Learn Turkish A1 Coursebook for oral production and oral interaction skills according to the 2020 Ministry of Education Turkish as a Foreign Language Teaching Program?" are presented.

Table 1

The findings related to the measurement applications in the 1st unit of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	7	A1.SÜ.1.	Pair Work Practices
2. Measurement Application	12	A1.SE.16	Repeating Practices Based on Listening
3. Measurement Application	17	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.4.	Pair Work Practices
4. Measurement Application	18	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.4.	Pair Work Practices
5. Measurement Application	21	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.4.	Pair Work Practices
6. Measurement Application	26	A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.7.	Analysis and Verbal Recapitulation Practices Based on Visuals

When Table 1 is examined, it is observed that in the 1st Unit of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, a total of six measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill are included. While four of these applications are in the form of pair work, one involves repeating based on listening, and one involves analyzing and repeating based on visuals. When the 1st Unit of the book is evaluated in general, it is seen that this unit includes practices compatible with the oral interaction skill achievements coded A1.SE.1 "Uses basic pattern expressions related to greetings, introductions, and farewells" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020), A1.SE.2 coded "Uses pattern expressions appropriate to the situation (thanks, wishes, celebrations, etc.) in mutual conversations", A1.SE.5 coded "Uses basic question expressions in conversations", A1.SE.6 coded "Asks questions and answers questions during speech", and A1.SE.7 coded "Answers basic questions about oneself in conversations"; and with the oral production skill achievements coded A1.SÜ.1 "Pronounces the letters in the alphabet", A1.SÜ.2 "Pronounces words correctly", A1.SÜ.3 "Uses newly learned words and pattern expressions in speeches", A1.SÜ.4 "Introduces himself/herself/ family/someone else with simple sentences", and A1.SÜ.7 "Says simple words and pattern expressions given with visual elements."

Table 2

Findings Regarding Assessment Applications in Unit 2 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	30	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2.	Verbal Repetition Practices for Existing Words
2. Measurement Application	32	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7.	Analysis and Verbal Repetition Practices Based on Visuals
3. Measurement Application	37	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Practices for Describing Images
4. Measurement Application	37	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Practices for Describing Images
5. Measurement Application	38	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Practices for Describing Images
6. Measurement Application	41	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7.	Speaking Practices Based on Knowledge Sharing
7. Measurement Application	41	A1.SE.16., A1.SÜ.11.	Review Practices Based on Reading
8. Measurement Application	42	A1.SE.16., A1.SÜ.11.	Speaking Practices Based on Knowledge Sharing
9. Measurement Application	45	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Practices for Describing Images
10. Measurement Application	49	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Speaking Practices Based on Visuals
11. Measurement Application	50	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Speaking Practices Based on Visuals
12. Measurement Application	52	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7.	Speaking Practices Based on Visuals

When Table 2 is examined, it is observed that in the 2nd Unit of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, a total of 12 measurement applications related to oral interaction skill and oral

production skill are included. These applications consist of four formal description exercises, three speaking exercises on visuals, two speech exercises based on sharing information, one exercise involving repeating existing words aloud, one exercise involving analysis and repeating based on visuals, and one exercise involving repeating based on reading. Upon a general evaluation of the 2nd Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill outcomes coded A1.SE.3 "Asks/tells the names of objects around," A1.SE.4 "Asks/tells the names of places/spaces around," A1.SE.5 "Uses basic question expressions in conversations," A1.SE.6 "Asks questions and answers questions during speech," A1.SE.8 "Uses basic descriptors in dialogues," A1.SE.16 "Uses basic numerical expressions in dialogues," A1.SE.17 "Uses word and pattern expressions related to social living spaces in speeches," and A1.SE.24 "Uses simple expressions indicating location in speeches" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral production skill achievements coded A1.SÜ.2 "Pronounces words correctly," A1.SÜ.7 "Says simple words and pattern expressions given with visual elements," A1.SÜ.8 "Describes spaces/events/situations expressed with visuals in simple sentences," and A1.SÜ.11 "Uses basic numerical expressions in speeches."

Table 3

Findings Regarding Assessment Applications in Unit 3 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	59	A1.SE.7, A1.SE.9., A1.SE.17., A1.SE.35.	Speaking Practices Based on Sharing Interests
2. Measurement Application	66	A1.SE.10., A1.SE.19., A1.SE.29., A1.SÜ.5., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Speaking Practices Based on Sharing Opinions

Upon examining Table 3, it is observed that in the 3rd Unit of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, a total of 2 measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill are included. One of these applications is based on sharing interests, while the other involves sharing opinions. Upon a general evaluation of the 3rd Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill achievements coded A1.SE.7 "Answers basic questions about oneself in conversations," A1.SE.9 "Engages in dialogues about hobbies/areas of interest," A1.SE.10 "Creates dialogues containing simple informative/directive/warning sentences related to daily life," A1.SE.17 "Uses word and pattern expressions related to social living spaces in speeches," A1.SE.19 "Creates dialogues expressing wishes or complaints," A1.SE.29 "Creates dialogues containing advice/warnings," and A1.SE.35 "Creates dialogues containing personal opinions" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral

production skill achievements coded A1.SÜ.5 "Uses basic descriptive expressions in speeches," A1.SÜ.7 "Says simple words and pattern expressions given with visual elements," A1.SÜ.8 "Describes spaces/events/situations expressed with visuals in simple sentences," A1.SÜ.23 "Expresses wishes or complaints in speeches," and A1.SÜ.31 "Uses expressions indicating preferences/offers in speeches."

Table 4

Findings Regarding Assessment Applications in Unit 4 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Achievement in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	79	A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.17., A1.SE.28., A1.SE.34., A1.SE.35., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.8., A1.SÜ.18., A1.SÜ.21., A1.SÜ.31.	Speaking Practices Based on Sharing Interests
2. Measurement Application	84	A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.8., A1.SÜ.15., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Speaking Practices Based on Sharing Opinions
3. Measurement Application	88	A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.8., A1.SÜ.15., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Speaking Practices Based on Sharing Opinions

Upon examining Table 4, it is observed that in the 4th Unit of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, a total of three measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill are included. One of these applications is based on sharing interests, while the others involve sharing opinions. Upon a general evaluation of the 4th Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill achievements coded A1.SE.4 "Asks/tells the names of places/spaces in the surroundings," A1.SE.7 "Answers basic questions about oneself in conversations," A1.SE.8 "Uses basic descriptors in dialogues," A1.SE.9 "Engages in dialogues about hobbies/areas of interest," A1.SE.14 "Includes comparisons in dialogues," A1.SE.17 "Uses word and pattern expressions related to social living spaces in speeches," A1.SE.24 "Uses basic locational expressions in speeches," A1.SE.28 "Uses preference/offer sentences in speeches," and A1.SE.35 "Creates dialogues containing personal opinions" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral production skill achievements coded A1.SÜ.4 "Introduces oneself/family/others with simple sentences," A1.SÜ.5 "Uses basic descriptive expressions in speeches," A1.SÜ.8 "Describes spaces/events/situations expressed with visuals in simple sentences," A1.SÜ.15 "Expresses personal feelings in simple sentences," A1.SÜ.18 "Uses justifying expressions in speeches," A1.SÜ.21 "Engages in short and simple conversations about hobbies/areas of interest," A1.SÜ.23 "Expresses wishes or complaints in speeches," and A1.SÜ.31 "Uses expressions indicating preferences/offers in speeches."

Table 5
Findings Regarding Assessment Applications in Unit 5 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	93	A1.SE.4., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.10., A1.SE.11., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.27., A1.SE.34., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.6., A1.SÜ.11., A1.SÜ.20., A1.SÜ.29.	Speaking Practices Based on Sharing Information about Oneself and Immediate Environment
2. Measurement Application	97	A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.19., A1.SE.21., A1.SE.27., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.6., A1.SÜ.16., A1.SÜ.18., A1.SÜ.29., A1.SÜ.31.	Speaking Practices Based on Sharing Opinions
3. Measurement Application	102	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.18., A1.SE.19., A1.SE.20., A1.SE.24., A1.SE.31., A1.SÜ.9., A1.SÜ.23., A1.SÜ.26.	Pair Work Practices
4. Measurement Application	105	A1.SE.31., A1.SÜ.3., A1.SÜ.26.	Pair Speaking Practices
5. Measurement Application	107	A1.SE.5., A1.SE.8., A1.SE.34., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.18.	Description Practices
6. Measurement Application	110	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.16., A1.SE.19., A1.SE.22., A1.SE.24., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.11., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Description Practices

Upon examining Table 5, it is determined that in the 5th Unit of the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, a total of six measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill are included. Two of these applications involve pair work, two involve describing, one involves sharing information about oneself and the immediate environment, and one involves sharing opinions. Upon a general evaluation of the 5th Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill outcomes coded A1.SE.1 "Uses basic pattern expressions for greetings, introductions, and farewells," A1.SE.2 "Uses appropriate pattern expressions in mutual conversations (thanks, wishes, congratulations, etc.)," A1.SE.3 "Asks/tells the names of objects in the surroundings," A1.SE.4 "Asks/tells the names of places/spaces in the surroundings," A1.SE.15 "Establishes simple dialogues expressing emotional states," A1.SE.16 "Uses basic numerical expressions in dialogues," A1.SE.27 "Participates in conversations about professions and their characteristics," A1.SE.8 "Uses basic descriptors in dialogues," A1.SE.9 "Engages in dialogues about hobbies/areas of interest," A1.SE.10 "Creates dialogues containing simple informative/directive/warning sentences about daily life," A1.SE.11 "Uses family relationship names in dialogues," A1.SE.12 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SE.14 "Includes comparisons in dialogues," A1.SE.16 "Uses basic numerical expressions in dialogues," A1.SE.17 "Uses word and pattern expressions related to social living spaces in speeches," A1.SE.19 "Creates dialogues expressing desires or complaints," A1.SE.20 "Creates dialogues containing requests/permissions/requests/apologies," A1.SE.21 "Uses basic justifying expressions in speeches," A1.SE.22

"Participates in dialogues about plans/drafts/dreams," A1.SE.24 "Uses basic locational expressions in speeches," A1.SE.27 "Participates in conversations about professions and their characteristics," A1.SE.28 "Uses preference/offer sentences in speeches," A1.SE.31 "Uses expressions of politeness," A1.SE.34 "Introduces oneself/family/others with simple expressions," and A1.SE.35 "Creates dialogues containing personal opinions" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral production skill achievements coded A1.SÜ.3 "Uses newly learned words and pattern expressions in speeches," A1.SÜ.4 "Introduces oneself/family/others with simple sentences," A1.SÜ.5 "Uses basic descriptive expressions in speeches," A1.SÜ.6 "Introduces a profession with simple sentences," A1.SÜ.9 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SÜ.11 "Uses basic numerical expressions in speeches," A1.SÜ.16 "Expresses personal opinions in simple sentences," A1.SÜ.18 "Uses justifying expressions in speeches," A1.SÜ.20 "Describes daily routines/habits in simple sentences," A1.SÜ.23 "Expresses desires or complaints in speeches," A1.SÜ.26 "Uses expressions of politeness," A1.SÜ.29 "Provides basic information about a task performed," and A1.SÜ.31 "Uses expressions indicating preferences/offers in speeches."

Table 6

Findings Regarding Assessment Applications in Unit 6 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	116	A1.SE.4., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.24., A1.SÜ.5., A1.SÜ.10.	Speaking Practices Based on Knowledge Sharing
2. Measurement Application	117	A1.SE.4., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.13., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.35., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.9., A1.SÜ.10., A1.SÜ.11., A1.SÜ.16.	Speaking Practices Based on Knowledge Sharing
3. Measurement Application	123	A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11.	Pair Speaking Practices
4. Measurement Application	126	A1.SE.8., A1.SE.12., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.6., A1.SÜ.18., A1.SÜ.22.	Speaking Practices Based on Sharing Opinions
5. Measurement Application	127	A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SE.24., A1.SÜ.9.	Speaking Practices Based on Knowledge Sharing

According to Table 6, Altay I Learn Turkish A1 Course Book includes five measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill in the 6th Unit. Three of these applications involve information-sharing-based speaking, one involves opinion-sharing-based speaking, and one involves pair conversation. Upon a general evaluation of the 6th Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill outcomes coded A1.SE.4 "Asks/tells the names of places/spaces in the surroundings," A1.SE.5 "Uses basic question expressions in speeches," A1.SE.6 "Asks questions and answers questions during speech," A1.SE.7 "Answers basic questions about oneself in speeches," A1.SE.8 "Uses basic descriptors in dialogues," A1.SE.9 "Engages in dialogues about hobbies/areas of interest,"

A1.SE.12 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SE.13 "Uses units of measurement/quantity expressions in dialogues," A1.SE.16 "Uses basic numerical expressions in dialogues," A1.SE.17 "Uses word and pattern expressions related to social living spaces in speeches," A1.SE.24 "Uses basic locational expressions in speeches," A1.SE.28 "Uses preference/offer sentences in speeches," and A1.SE.35 "Creates dialogues containing personal opinions" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral production skill achievements coded A1.SÜ.4 "Introduces oneself/family/others with simple sentences," A1.SÜ.5 "Uses basic descriptive expressions in speeches," A1.SÜ.6 "Introduces a profession with simple sentences," A1.SÜ.9 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SÜ.10 "Introduces the immediate environment with simple sentences," A1.SÜ.11 "Uses basic numerical expressions in speeches," A1.SÜ.16 "Expresses personal opinions in simple sentences," A1.SÜ.18 "Uses justifying expressions in speeches," and A1.SÜ.22 "Makes simple comparisons about situations, people, living beings, and objects."

Table 7

Findings Regarding Assessment Applications in Unit 7 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	141	A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SÜ.4., A1.SÜ.11.	Pair Speaking Practices
2. Measurement Application	146	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.13., A1.SE.16., A1.SE.18., A1.SE.19., A1.SE.20., A1.SE.21., A1.SE.28., A1.SE.31., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.11., A1.SÜ.16., A1.SÜ.23., A1.SÜ.26., A1.SÜ.5.31.	Speaking Practices Based on Drama

According to Table 7, Altay I Learn Turkish A1 Course Book includes 2 measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill in the 7th Unit. One of these applications involves pair conversation, while the other involves drama-based speaking practices. Upon a general evaluation of the 7th Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill outcomes coded A1.SE.3 "Asks/tells the names of objects in the surroundings," A1.SE.4 "Asks/tells the names of places/spaces in the surroundings," A1.SE.5 "Uses basic question expressions in speeches," A1.SE.6 "Asks questions and answers questions during speech," A1.SE.7 "Answers basic questions about oneself in speeches," A1.SE.8 "Uses basic descriptors in dialogues," A1.SE.12 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SE.13 "Uses units of measurement/quantity expressions in dialogues," A1.SE.16 "Uses basic numerical expressions in dialogues," A1.SE.18 "Uses approval/acceptance/rejection expressions in dialogues," A1.SE.19 "Creates dialogues

expressing requests or complaints," A1.SE.20 "Creates dialogues containing requests/permission/requests/apologies," A1.SE.21 "Uses basic justifying expressions in speeches," A1.SE.28 "Uses preference/offer sentences in speeches," A1.SE.31 "Uses politeness expressions in speeches," and A1.SE.35 "Creates dialogues containing personal opinions" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral production skill outcomes coded A1.SÜ.4 "Introduces oneself/family/others with simple sentences," A1.SÜ.5 "Uses basic descriptive expressions in speeches," A1.SÜ.11 "Uses basic numerical expressions in speeches," A1.SÜ.16 "Expresses personal opinions in simple sentences," A1.SÜ.23 "Expresses requests or complaints," A1.SÜ.26 "Uses politeness expressions in speeches," and A1.SÜ.5.31 "Uses sentences expressing preferences/offerings in speeches."

Table 8
Findings Regarding Assessment Applications in Unit 8 of the Altay A1 Coursebook

Sequence of Assessment in the Book	Page Number of Assessment in the Book	Criterion Based on Which Outcome in the Curriculum	Type of Assessment in the Assessment Application
1. Measurement Application	157	A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.23., A1.SE.24., A1.SE.32., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11., A1.SÜ.20.	Speaking Practices Aimed at Expressing Retrospective Activities
2. Measurement Application	163	A1.SE.8, A1.SE.9., A1.SE.10., A1.SE.12., A1.SE.14., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.32., A1.SÜ.5., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11., A1.SÜ.15., A1.SÜ.19., A1.SÜ.20., A1.SÜ.21.	Speaking Practices Aimed at Sharing Daily Routines
3. Measurement Application	167	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.12., A1.SE.15., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.19., A1.SE.24., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11., A1.SÜ.16., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Speaking Practices Based on Drama

According to Table 8, Altay I Learn Turkish A1 Course Book includes three measurement applications related to oral interaction skill and oral production skill in the 8th Unit. One of these applications involves speaking activities related to recounting past activities, another involves speaking about daily routines, and the third is drama-based speaking. Upon a general evaluation of the 8th Unit, it is evident that this unit incorporates practices aligned with the oral interaction skill outcomes coded A1.SE.1 "Uses basic pattern expressions related to greetings, introductions, and farewells," A1.SE.2 "Uses situation-appropriate pattern expressions in mutual conversations (thanks, wishes, congratulations, etc.)," A1.SE.4 "Asks/tells the names of places/spaces in the surroundings," A1.SE.5 "Uses basic question expressions in speeches," A1.SE.6 "Asks questions and answers questions during speech," A1.SE.7 "Answers basic questions about oneself in speeches," A1.SE.8 "Uses basic descriptors in dialogues," A1.SE.9 "Creates dialogues related to hobbies/interest areas," A1.SE.10 "Creates dialogues containing simple information/directions/warning sentences related to daily life," A1.SE.12 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SE.14 "Includes comparisons in dialogues," A1.SE.16 "Uses basic numerical

expressions in dialogues," A1.SE.17 "Uses words and expressions related to social life areas in speeches," A1.SE.19 "Creates dialogues expressing requests or complaints," A1.SE.23 "Creates simple dialogues related to road, direction, and address descriptions," A1.SE.24 "Uses simple expressions indicating location in speeches," A1.SE.28 "Uses preference/offer sentences in speeches," A1.SE.32 "Creates dialogues about daily routines," and A1.SE.35 "Creates dialogues containing personal opinions" from the Turkish as a Foreign Language Teaching Program (MEB, 2020). Additionally, it includes practices compatible with oral production skill outcomes coded A1.SÜ.5 "Uses basic descriptive expressions in speeches," A1.SÜ.9 "Uses basic expressions indicating time/dates in speeches," A1.SÜ.11 "Uses basic numerical expressions in speeches," A1.SÜ.15 "Expresses personal feelings in simple sentences," A1.SÜ.16 "Expresses personal opinions in simple sentences," A1.SÜ.19 "Expresses plans/designs/dreams in simple sentences," A1.SÜ.5.20 "Describes daily routines/habits in simple sentences," A1.SÜ.5.21 "Makes short and simple speeches about hobbies/interest areas," A1.SÜ.23 "Expresses requests or complaints," and A1.SÜ.31 "Uses sentences expressing preferences/offerings in speeches."

Table 9

Findings on the Number of Different Assessment Applications and the Frequency of Usage for Oral Interaction and Oral Production Skills in the Altay I am Learning Turkish A1 Coursebook

Name of the Application	Application Count
Speaking Practices Based on Knowledge Sharing	5
Speaking Practices Based on Sharing Opinions	5
Pair Work Practices	5
Practices for Describing Images	4
Speaking Practices Based on Speaking about Visuals	3
Analysis and Verbal Recapitulation Practices Based on Visuals	2
Speaking Practices Based on Sharing Interests	2
Description Practices	2
Speaking Practices Based on Drama	2
Repeating Practices Based on Listening	1
Verbal Repetition Practices for Existing Words	1
Repeating Practices Based on Reading	1
Speaking Practices Based on Sharing Information about Oneself and Immediate Environment	1
Speaking Practices Aimed at Expressing Retrospective Activities	1
Speaking Practices Aimed at Sharing Daily Routines	1

Upon examining Table 9, it can be observed that Altay A1 Coursebook includes 15 different assessment practices related to oral interaction skills and oral production skills. Among these assessment activities, the most prominent are (5) information-sharing-based discussions, opinion-sharing discussions, and paired work. Following these, there are four instances of formal description, three instances of speaking about visuals, two instances each of analysis and verbal repetition based on visuals, interest-sharing discussions, description, and drama-based discussions. Additionally, there is one instance each of repetition based on listening, verbal

repetition of existing words, verbal repetition based on reading, information-sharing discussions about oneself and one's immediate surroundings, discussions focusing on retroactive activities, and discussions sharing daily routines.

Table 10
Findings on the Usage of A1 Oral Interaction Skill Achievements

Outcome Code	Name of the Outcome(s)	Times Outcome Used
A1.SE.4.	Asks/tells the names of places/spaces in the surrounding area.	19
A1.SE.17.	Uses words and expressions related to societal living spaces in conversations.	17
A1.SE.8.	Uses basic descriptors in dialogues.	16
A1.SE.24.	Uses simple expressions indicating location in conversations.	16
A1.SE.5.	Uses basic question expressions in conversations.	15
A1.SE.6.	Asks and answers questions during speaking.	14
A1.SE.7.	Answers basic questions about oneself in conversations.	14
A1.SE.16.	Uses basic numerical expressions in dialogues.	13
A1.SE.3.	Asks/tells the names of objects in the surroundings.	12
A1.SE.35.	Engages in dialogues containing personal opinions.	10
A1.SE.9.	Engages in dialogues related to hobbies/interests.	8
A1.SE.12.	Uses basic expressions indicating time/history in conversations.	8
A1.SE.19.	Creates dialogues expressing requests or complaints.	6
A1.SE.28.	Uses sentences expressing preferences/offers in conversations.	6
A1.SE.1.	Uses basic pattern expressions for greetings, introductions, and farewells.	5
A1.SE.2.	Uses appropriate pattern expressions in mutual conversations (thanks, wishes, congratulations, etc.).	5
A1.SE.14.	Includes comparisons in dialogues.	5
A1.SE.10.	Creates dialogues containing simple information/directions/warnings about daily life.	3
A1.SE.31.	Uses expressions of politeness.	3
A1.SE.34.	Introduces oneself/family/someone else with simple expressions.	3
A1.SE.13.	Uses units of measurement/quantity expressions in dialogues.	2
A1.SE.18.	Uses expressions of approval/acceptance/rejection in dialogues.	2
A1.SE.20.	Creates dialogues including requests/permissions/pleas/apologies.	2
A1.SE.21.	Uses basic reasoning expressions in conversations.	2
A1.SE.27.	Participates in conversations about professions and their characteristics.	2
A1.SE.32.	Creates dialogues about daily routines.	2
A1.SE.11.	Uses kinship terms in dialogues.	1
A1.SE.15.	Creates simple dialogues expressing emotional states.	1
A1.SE.22.	Participates in dialogues discussing plans/designs/dreams.	1
A1.SE.23.	Creates dialogues about directions, location, and addresses.	1
A1.SE.29.	Creates dialogues with advice/warnings.	1
A1.SE.30.	Participates in conversations about past events.	1
A1.SE.25.	Creates simple dialogues about the weather.	NONE
A1.SE.26.	Uses basic communication patterns in oral or visual conversations.	NONE
A1.SE.33.	Uses basic communication patterns in daily life instructions in dialogues.	NONE

When looking at Table 10, it is observed that Altay A1 Coursebook incorporates 32 out of the 35 oral interaction skills outcomes outlined in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program. Among the outcomes falling under the category of oral interaction skills, the one with the code A1.SE.4 has been utilized more frequently than others, appearing 19 times. Following this, the outcome with the code A1.SE.17 has been used 17 times, while A1.SE.8 and A1.SE.24 have been used 16 times each. The outcomes with the codes A1.SE.5 (15 uses), A1.SE.6, and A1.SE.7 (14 uses each) also stand out. A1.SE.16, used 13 times, and A1.SE.3, used 12 times, are

noteworthy as well. The outcome with the code A1.SE.35 has been used 10 times, while A1.SE.9 and A1.SE.12 (8 uses each) follow. Outcomes A1.SE.19 and A1.SE.28 (6 uses each) and A1.SE.1, A1.SE.2, and A1.SE.14 (5 uses each) come next. Outcomes A1.SE.10, A1.SE.31, and A1.SE.34 (3 uses each), A1.SE.13, A1.SE.18, A1.SE.20, A1.SE.21, A1.SE.27, and A1.SE.32 (2 uses each), and A1.SE.11, A1.SE.15, A1.SE.22, A1.SE.23, A1.SE.29, and A1.SE.30 (1 use each) are also included. However, there is no mention of outcomes A1.SE.25, A1.SE.26, and A1.SE.33, which involve "establishing simple dialogues about the weather, using basic communication patterns in oral or visual conversations, and incorporating simple daily instructions into dialogues" in the book.

Table 11
Findings on the Usage Rate of A1 Oral Production Skill Outcomes

Outcome Code	Name of the Outcome(s)	Times Outcome Used
A1.SÜ.5.	Uses basic descriptive expressions in conversations.	15
A1.SÜ.7.	Tells basic words and phrases given for visuals.	11
A1.SÜ.11.	Uses basic numerical expressions in conversations.	11
A1.SÜ.2.	Pronounces words correctly.	10
A1.SÜ.8.	Describes places/events/situations depicted with visual elements in simple sentences.	10
A1.SÜ.4.	Introduces oneself/family/someone else with simple sentences.	8
A1.SÜ.9.	Uses basic expressions indicating time/history in conversations.	7
A1.SÜ.23.	Expresses desires or complaints.	7
A1.SÜ.31.	Uses expressions indicating preferences/offers in conversations.	7
A1.SÜ.3.	Uses new words and expressions learned in conversations.	5
A1.SÜ.16.	Expresses personal opinions with simple sentences.	4
A1.SÜ.18.	Uses reasoning expressions in conversations.	4
A1.SÜ.6.	Introduces a profession with simple sentences.	3
A1.SÜ.15.	Describes personal feelings with simple sentences.	3
A1.SÜ.20.	Narrates daily routines/habits with simple sentences.	3
A1.SÜ.26.	Uses polite expressions.	3
A1.SÜ.10.	Introduces the immediate surroundings with simple sentences.	2
A1.SÜ.21.	Makes short and simple speeches about hobbies/interests.	2
A1.SÜ.29.	Provides basic information about a task performed.	2
A1.SÜ.1.	Pronounces the letters of the alphabet.	1
A1.SÜ.19.	Narrates plans/designs/dreams with simple expressions.	1
A1.SÜ.22.	Makes simple comparisons related to situations, people, living beings, and objects.	1
A1.SÜ.12.	Narrates an event/situation/job in chronological order with simple expressions.	NONE
A1.SÜ.13.	Narrates personal experiences in outline.	NONE
A1.SÜ.14.	Makes simple conversations for celebrations/congratulations/wishes/thanks/invitations.	NONE
A1.SÜ.17.	Makes simple presentations supported by visuals on familiar topics.	NONE
A1.SÜ.24.	Determines the purpose of the speech.	NONE
A1.SÜ.25.	Uses appropriate strategies, methods, and techniques for the purpose of the speech.	NONE
A1.SÜ.27.	Makes short speeches about personal care and health.	NONE
A1.SÜ.28.	Describes basic information in texts such as posters, tickets, brochures, advertisements, menus, etc.	NONE
A1.SÜ.30.	Narrates an event/situation/job in chronological order with simple expressions.	NONE

Upon examining Table 11, it is observed that Altay A1 Coursebook incorporates 22 out of the 31 oral production skills outcomes outlined in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program. Under the category of oral production skills, the outcome with the code A1.SÜ.5 is the most frequently used in measurement practices, appearing 15 times. Following this, outcomes A1.SÜ.7 and A1.SÜ.11, each used 11 times, and A1.SÜ.2 and A1.SÜ.8, each used 10 times, stand

out. Outcome A1.SÜ.4, used 8 times, and outcomes A1.SÜ.9, A1.SÜ.23, and A1.SÜ.31, each used 7 times, are also noteworthy. Outcome A1.SÜ.3, used 5 times, and outcomes A1.SÜ.16 and A1.SÜ.18, each used 4 times, are next in line. Outcomes A1.SÜ.6, A1.SÜ.15, A1.SÜ.20, and A1.SÜ.26, each used 3 times, and outcomes A1.SÜ.10, A1.SÜ.21, and A1.SÜ.29, each used 2 times, are also included. Outcomes A1.SÜ.1, A1.SÜ.19, and A1.SÜ.22, each used 1 time, come last. However, there is no mention of outcomes A1.SÜ.12, A1.SÜ.13, A1.SÜ.14, A1.SÜ.17, A1.SÜ.24, A1.SÜ.25, A1.SÜ.27, A1.SÜ.28, and A1.SÜ.30 in the book.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

The study reveals that, based on the obtained data, traditional assessment practices are more commonly used in the Altay I Learn Turkish A1 Coursebook for oral interaction and production skills.

The Altay I Learn Turkish A1 Coursebook includes 15 different measurement applications related to oral interaction and oral production skills. Among these measurement applications, the most frequently used are information-sharing-based speech, opinion-sharing-based speech, and pair work (5 times each). This is followed by formal description (4 times), speaking about visuals (3 times), analyzing and repeating aloud based on visuals (twice each), sharing based on interests, describing, and drama-based speech (twice each), and repeating based on listening, repeating existing words aloud, repeating based on reading, sharing information-based speech about oneself and one's immediate surroundings, speaking about retrospective activities, and speaking about sharing daily routines (1 time each).

In the measurement applications of the Altay A1 Coursebook, it is observed that 32 out of the 35 oral interaction skills outcomes in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program are covered. The outcome coded A1.SE.4, "Asks/tells the names of places/spaces in the surroundings," is used more frequently (19 times) compared to other outcomes. Outcomes coded A1.SE.11, "Uses kinship terms in dialogues," A1.SE.15, "Establishes simple dialogues expressing emotional states," A1.SE.22, "Participates in dialogues discussing plans/designs/dreams," A1.SE.23, "Establishes simple dialogues about directions and addresses," A1.SE.29, "Establishes dialogues containing advice/warnings," and A1.SE.30, "Participates in dialogues about past events," are the least utilized in terms of oral interaction skills. There is no mention of outcomes coded A1.SE.25, "Establishes simple dialogues about the weather," A1.SE.26, "Uses basic communication patterns in verbal or visual conversations," and A1.SE.33, "Uses simple instructions in dialogues related to daily life."

The examination within the scope of the research reveals that out of the 31 oral production skills outcomes in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program, 22 of them are covered in the textbook. Among the oral production skills outcomes, the one coded A1.SÜ.5, "Uses basic descriptive expressions in speeches," is the most frequently used in measurement applications (15 times). The outcomes coded A1.SÜ.1, "Pronounces the letters of the alphabet," A1.SÜ.19, "Expresses plans/designs/dreams in simple terms," and A1.SÜ.22, "Makes simple comparisons about situations, individuals, living beings, and objects," are the least utilized in terms of oral production skills, each being used only once. Outcomes such as A1.SÜ.12, "Describes an event/situation/job in simple terms in the order of occurrence," A1.SÜ.13, "Narrates personal experiences in outline," A1.SÜ.14, "Makes simple speeches related to celebrations/congratulations/well-wishes/thanks/invitations," A1.SÜ.17, "Makes a simple presentation supported by visuals on familiar topics," A1.SÜ.24, "Determines the purpose of speech," A1.SÜ.25, "Uses strategies, methods, and techniques appropriate to the purpose of speech," A1.SÜ.27, "Makes short speeches about personal care and health," A1.SÜ.28, "Explains basic information in texts such as posters, tickets, brochures, announcements, menus, etc.," and A1.SÜ.30, "Describes an event/situation in simple terms in the order of occurrence," are not covered in the oral production skills section of the textbook.

The study reveals that similar results have been obtained regarding the Altay I Learn Turkish A1 Course Book based on the literature review. Concerning the measurement applications prepared for speaking skills in Turkish language teaching textbooks, Kocayanak (2021) compared the New Hittite book with the Journey to Turkish book in a study titled "Comparison of Speaking Skill Activities in Turkish Language Course Books." According to the research findings, the New Hittite book stood out in terms of the number of activities. In this book, the ratio of oral communication is 45.71%, while the ratio of oral interaction is 54.29%. In the Journey to Turkish book, the ratio of oral communication and oral interaction activities is evenly distributed (50%). The research pointed out that in the Journey to Turkish book, activities such as "narrating experiences" and "providing information" are prominent in oral communication, while in the New Hittite book, practices such as "discussion," "addressing the audience," and "recitation/repetition" are used. In a study titled "Implementation of Speaking Instruction in the Program and Textbook Axis," Benzer and Ünsal (2019) expressed the inadequacy and deficiency of measurement applications in textbooks, indicating the need to address these deficiencies. Şenyiğit and Okur (2019) determined that books prepared for teaching Turkish to foreigners are structured with a thematic approach. In their study, they

found that there is either no mention or very little mention of a specific achievement related to pronunciation in the relevant textbooks. In another study, Göçen (2021) examined seven academic Turkish textbooks. When evaluated as a whole, the practices in the books include activities such as "explanation, discussion, defending opinions, making presentations, summarizing, evaluating, prepared speech, persuasive speech." It was concluded that "explanation" and "discussion" practices are most frequently included among Speaking Practices. Maden and Durmaz (2022) found that the textbook gives more emphasis to participatory speech application. According to the research results, participatory speech includes discussion, speaking by selecting from the word and concept pool, summarizing, and guided speech. Based on these results, the researchers emphasized the need to diversify the speaking skill measurement practices in textbooks prepared for teaching Turkish to foreigners. In Kurudayıoğlu's (2019) research, it was found that basic, intermediate, and advanced level books did not include impromptu speech types such as self-introduction, thank-you-apology speeches, phone conversations, visits, greetings and farewells, and opening speeches. In response to this result, it was suggested to diversify and increase speaking activities and practices in textbooks. Sallabaş and Sağlık (2020), in their research titled "Language Use Areas in Turkish Teaching Sets for Foreigners," stated that there is no coordination regarding the language use areas in Turkish teaching sets. When all the activities in the set are considered, they determined that except for the Gazi set, the other sets emphasize personal areas, while the Gazi set prioritizes educational areas. They expressed that in the preparation of textbooks, language use areas should be taken into consideration and structured accordingly. Yavuzel (2018) examined Gazi TÖMER (A2) and Yedi İklim (A2) textbooks in the scope of the research. The researcher found that in both books, mostly the "Guided Speech" type is included in speaking activities. However, especially in the Gazi TÖMER A2 textbook, speaking methods such as "Speaking with Empathy" and "Persuasive Speaking" are also included. As a result, it was concluded that more diverse methods are used in speaking activities in the Gazi TÖMER A2 textbook.

4.1. Suggestions

The study indicates that in the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, prepared for teaching Turkish to foreigners, there is insufficient inclusion of alternative measurement practices that consider the basic language skills outcomes in oral interaction and oral production, as outlined by the Ministry of National Education (MEB) in 2020. Therefore, it is

suggested that new textbooks can be prepared to include alternative measurement tools that encompass basic language skills outcomes.

It is observed that in many of the measurement practices related to oral production and oral interaction skills in the Altay I Learn Turkish A1 Course Book, visual materials are not adequately included. Including visual materials in measurement and evaluation practices in textbooks can help students perceive assessments more positively, as it reduces test anxiety. Thus, authors can prepare books that include measurement and evaluation practices with visual materials, balancing the seriousness of assessments without deviating from the importance of exams.

In the examined textbook, the measurement practices related to oral production and oral interaction skills do not fully align with some of the outcomes outlined in the 2020 Turkish as a Foreign Language Teaching Program of the Ministry of National Education. Therefore, it is recommended that, during the revision of the book, measurement practices that encompass these specific outcomes should be included.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors of the study declare that they carried out every stage of the research themselves and that the contribution of both researchers to the work is equal.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 8, Sayı 3, 434 - 480

<https://doi.org/10.29250/sead.1332187>

Gönderilme Tarihi: 25.07.2023

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 14.11.2023

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Ölçme Uygulamalarının Sözlü Üretim ve Sözlü Etkileşim Becerileri Kazanımlarına Göre İncelenmesi

Öğr. Gör. Süleyman AKTAR, Haliç Üniversitesi, suleymanaktar@hotmail.com, 0000-0002-6082-9297

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, esinsahin25@gmail.com, 0000-0002-9730-3280

Özet: Bu çalışmanın temel amacı, Altay Türkçe Öğreniyorum A1 kitabındaki sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri için hazırlanan ölçme uygulamalarının MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymaktır. Temel dil becerilerinden anlatma becerilerinin içinde yer alan konuşma becerisi kitapta ikiye ayrılmıştır. Bunlar, sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileridir. MEB’de (2020) de konuşma becerisi sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri şeklinde iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bu çalışmada 2020 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Maarif Vakfı ortaklığıyla modern dil öğretim anlayışına uygun hazırlanmış Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki kazanımlar ölçü kabul edilmiştir. Araştırma nitel ve betimsel bir çalışmadır. Altay Türkçe Öğreniyorum A1 kitabındaki sözlü üretim ve sözlü etkileşim ölçme uygulamaları doküman analizi tekniği ile incelenmiş, yorumlanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre kitaptaki ölçme uygulamalarının MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarıyla büyük oranda örtüştüğü görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Konuşma öğretimi, Konuşma becerisi, Ders kitapları.

Künyesi: Aktar, S. & Yağmur Şahin, E. (2023). An investigation into assessment applications in textbooks used in teaching Turkish as a foreign language based on spoken production and interaction skills outcomes, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarına göre incelenmesi. The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 8(3), 434-480. <https://doi.org/10.29250/sead.1332187>.

* Bu çalışma, 7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu-USEAS 2023'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur. **Bu makale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı bünyesinde Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN danışmanlığında Süleyman AKTAR tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Ölçme Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden hareketle oluşturulmuştur.

1. Giriş

Dil, insanoglunun yeryüzüne ilk adımını attığı andan bu yana kendi soyunun hizmetine sunduğu; bir bildirişim aracı vazifesi gören ve bireyler arası anlaşmayı sağlayan sistemli işaretlemelerin tümünü ifade etmektedir (Kerimoğlu, 2014; Şahin, 2015; Varışoğlu, 2018). Var olan işaretlemelerin işlenmesini sağlayıp onu kullanabilmek ise insana özgü bir beceri işidir. Bu beceriler temelde anlama (okuma ve dinleme) ile anlatma (konuşma ve yazma) biçiminde iki gruba ayrılır. Bu becerilerden konuşma becerisi, iletişimin dinlemeden sonraki ikinci adımı olması yönüyle dikkat çekmektedir (Barın, 2018; Doğan, 2009; Özbay & Çetin, 2013; Temizyürek, 2007). Bu alanın bireyde kazanım bulması için uygulama odaklı dil öğretimi yolu tercih edilmelidir (Dumanlı Kadızade & Önder, 2016).

Bir dili öğrenme, hedef dili öğrenenin bilinç ortaya koymasıyla oluşan süreçlerin sonucudur (Cohen, 2003). Bu sonuç düzleminde dilin temelinde yatan kategorik düzenlemeleri alımlamanın önemi belirginleşmiştir. Bu bağlamda dili temelde ana dil, ana dili ve yabancı dil olarak 3 gruba ayırmak mümkün olacaktır. Oruç (2016) ana dil'i: "Kendinden başka pek çok dilin etniğini meydana getiren kaynak dil." şeklinde tanımlarken; Karapınar (2016) da ana dili'ni: "Çocuğun doğduğu ortamda hazır olarak bulup edinmiş olduğu dildir." şeklinde tanımlamıştır. Yabancı dil hakkında Kılıç (2019), bir bireyin kendi ana dili dışında öğrendiği dil olduğuna vurgu yaparak yabancı dil öğrenen kimselerin sadece dil öğrenmekle kalmayacaklarına, aynı zamanda da öğrenmiş oldukları dilin kültürünü de öğreneceklerine değinip dil ve kültür ilişkisine de vurgu yapmıştır.

Birey, edimle elde ettiği kendi ana dilinin dışında öğrenmek istediği dili ya doğal ortamda ya da sınıf ortamında öğrenebileceği bir gerçektir. Türkçenin sınıf ortamında öğretilmesinde hedef kitlenin "Kim?" olduğunun önemi büyüktür. Hedef kitlenin "Türk mü?", "Türk soylu mu?" ya da "Yabancı mı?" olduğu soruları Türkçe öğretimine dayalı yöntemsel farklılıkları da beraberinde getirmiştir (Aktar, 2023; Yüce, 2005). Örneğin, yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye içinde ya da Türkiye dışında yaygın olarak CEFR 2013'te belirtilen basamaklı kur yöntemiyle öğretildiği bilinmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan basamaklı kur sisteminde yer alan temel amaç ise, Türkçe öğrencilerinin bulunduğu seviyedeki tüm temel dil becerileri kazanımlarını uygulama boyutunda öğrencide beceriye dönüştürmektir (Aktar & Şahin, 2022). Öğreticinin bu amacı gerçekleştirebilmesi için geleneksel dil öğretiminde kullanılan girdileri öğrencilere ezberletmek yerine, öğrencilerin var olan maddeleri çıktıya dönüştürebilmelerine olanak sağlayıcı, onların hazırbulunuşluk düzeyini yüksek tutan ve onları sınıf içinde aktif kılabilen

yöntemlere ağırlık vermesi önemlidir. Bu hususla ilgili olarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni incelendiğinde dil kullanıcılarının hedef dili aktif kullanılabilmesi ile iletişim gerçekleştirebileceklerinden söz etmektedir. Ayrıca metinde konuşma becerisinin sözlü üretim becerisi ve sözlü etkileşim becerisi olmak üzere 2'ye ayrıldığı da görülmektedir (CEFR, 2013). MEB'de (2020) de temel dil becerilerinden konuşma becerisi bu anlayışı hedef alarak iki alt başlıkta ele alındığı görülmektedir. Bu alt başlıklar, konuşma becerisinin ilgili alt başlıklarına özel içerik oluşturma, uygulama ve öğretimin en önemli ayaklarından olan değerlendirme yapabilmeye kolaylık sağlayacağı öngörülmektedir. Bir başka ifadeyle MEB'de (2020) konuşma becerisine yönelik öğrenme alanının sınırları daha net ifade edilen alt başlıkları ve bu alt başlıklara özel kazanımları bulunduran bir içeriğe sahip olması nedeniyle öğrencilerin öğrencilerini daha sağlıklı bir şekilde ölçüp değerlendirebilmesine de olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmeye adına önemli olan bir diğer husus ise, ölçme ve değerlendirme aynı yolda farklı şeritlerde giden 2 araç gibi olduğunu bilmek gerekliliğidir. Turgut ve Baykul (2015) ölçmeyi herhangi bir niteliğe bakıp, gözlem sonuçlarını çeşitli işaretlemelerle ifade etmek biçiminde tanımlamaktadır. Değerlendirme ise, elde edilen ölçümlerden hareketle bir sonuca varma veya ölçülen birey ya da nesnelere hakkında bir yargı ortaya koyabilme eylemi (Tekin, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bütüncül olarak ise, belli bir nesnenin ya da nesnelere veya bir kimse ya da kimselerin belirlenmek istenilen özelliğe sahip olup olmadığının sembollerle ve özellikle sayısal ifadelerle belirginleştirilmesidir (Tekin, 2020; Karadüz, 2009) şeklinde tanımlanabilmektedir.

İyi bir ölçme aracında bulunması gereken 5 farklı özellik vardır. Bu özellikler güvenilirlik, tutarlılık, geçerlilik, yanlılık ve kullanılabilirlik şeklinde ifade edilebilmektedir (Snow & Brington, 1997; Turgut & Baykul, 2015; Karakuş, 2019; Sönmez & Alacapınar, 2019).

Yabancılar Türkçenin öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin adımları şu şekillerde gösterilebilir:

- Ölçülecek olan özellik ya da nitelik ne ise tümünü nicilemek gerekmektedir.
- Bir beceriyi diğer becerilerden ayırabilecek bir sıra işlem basamakları oluşturmak gerekmektedir.
- Ölçülmek istenilen gözlemlenmeleri yargıya varılabilmek için bir metodoloji ya da yöntem oluşturmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Ölçmede bir yöntem oluşturabilmek ya

da yöntem çatısı altında daha güvenilir bir hareket alanı sağlayabilme adına öğretim programları eğitim-öğretim sürecinde mutlak olması gereken girdilerdendir. Oluşturulan öğretim programları, eğitimin kaliteli bir şekilde sürdürülmesinde ve süreç sonunda öğrencilerin dil becerileri kazanım boyutlarının ne düzeyde olduğunun sistemli bir şekilde ölçülüp değerlendirilebilmesinde öğretim elemanına mentorluk yaptığı için önemli görülmektedir. Özetle, sınıf ortamında gerçekleşen dil öğretiminin sistemli bir yolla yapıldığı bilinmektedir. Bu sistemin en önemli materyallerinden biri dil öğretimi üzerine hazırlanan öğretim programlarıdır (Brown, 2000; Güzel & Karadağ, 2013).

Dil eğitimi, bir program dâhilinde 4 temel dil becerisi için belirlenen kazanımların uygulama boyutunda öğrenciler üzerinde belirginleşme sürecini kapsar (Maden, 2021). Yabancılara Türkçenin öğretiminin planlı ve sistemli olarak yürütülebilmesi adına pek çok öğretim/kurs/kur programı hazırlanmıştır. 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü için hazırlanmış olan programlar, 2019 yılında yabancılara Türkçe öğretiminde harmanlanmış modelde hazırlanan kurs programları, 2017 yılında yabancılara Türkçe öğretiminde hazırlanan tüm yabancılara hitap eden kurs programları, 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, yine 2018 yılında A1 Öncesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeki İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi, 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, 2019 yılında Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine hazırlanmış olan programlardandır (Aytan, Uzun & Günaydın, 2020; Durmuşçelebi, 2015; Kaya & Kardaş, 2020). Tüm bu programlar arasında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MEB, 2020) MEB'in Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi amacıyla hazırlanan ilk öğretim programı olması açısından önemli olarak görülmektedir.

MEB'de (2020) temel dil becerilerinden konuşma becerisi sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisi olmak üzere 2 alt başlıkta ele alınmıştır. Bu beceriler; bireyin duygu, düşünce, fikir, arz, talep, istek, şikâyet gibi zihninde oluşabilecek maddeleri ana dili dışında sözlü olarak aktarabilmesi yeteneğidir. Bireyin ana dili dışında yabancı bir dilde bunu yaparken iki farklı aktarım yolu kullanabilmesi gerekir. Bunlardan biri sözlü üretim diğeri ise sözlü etkileşimdir. Sözlü üretim becerisi öğrencinin var olan bir olayı, durumu ya da uzantıyı kendi görüş açısından yeniden yorumlayabilmesi yeteneğidir. Sözlü etkileşim becerisi ise, bireyin kendi dışında gerçekleştirdiği diyalogları yansıtılabiliş yansıtamama durumu olarak tanımlanabilir. Temelde bu

becerilerin birey üzerindeki gelişkinlik düzeyinin durumu, o bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatlarındaki rollerinin belirlenmesinde önemli sayılmaktadır. Ergin (1995)'e göre sözlü etkileşim sürecinde var olması gereken vazgeçilemez unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar; kaynak, ileti, kanal, alıcı ve dönüt biçiminde ifade edilmektedir. Kaynak, iletişim sürecinde iletiyi alıcıya gönderen ve iletişimi başlatan kişidir. İleti ise, kaynağın duygusunu, düşüncesini ya da bilgisini kodlanmış bir şekilde bünyesinde barındıran sözel ya da görsel ürünlerdir (Tuna, 2014). Kanal, kaynağın oluşturmuş olduğu iletinin alıcıya ulaşmasını sağlayan mesaja verilen ad biçiminde tanımlanabilir (Dökmen, 1998). Sözlü etkileşimde alıcı ise, kaynak tarafından hedef olarak görülen kişi ya da kişilerdir. Dönüt, tüm bu denklemin son aşamasıdır. Dönütte alıcı, kaynağın kendisine yansıttığı duyguyu, düşünceyi, bilgiyi zihninde yapılandırır. Daha sonra ise düşüncelerini sembollerle deşifre ederek oluşturduğu mesajı muhatabına iletir. Bu yanıtlama sürecine dönüt adı verilmektedir. Sözlü etkileşime dayalı olan konuşmalar, irticalen (doğaçlama) gelişen, öncesinde herhangi bir konuşma planının bulunmadığı ve resmiyet kaygısının konuşan tarafından güdülmediği konuşmalardır. Örneğin, yabancı bir öğrenci bakkala alışveriş için gitmeden önce alışverişine yönelik bir ihtiyaç listesi hazırlar. Bu listeye uygun olarak bakkaldan ihtiyaçlarını ister. Burada öğrencinin bakkala konuşmadan önce neyi nasıl söyleyeceğine ilişkin bir ön hazırlık süreci vardır ve öğrenci bu hazırlığın dışına çıkmadan, bakkalla herhangi bir ikili konuşma içerisine girmeden alışverişini tamamlar. Dolayısıyla burada bir sözlü etkileşim yoktur. Çünkü bu tarz konuşmalarda bir ön hazırlık vardır ve diyalog yoktur. Ancak, bireyin bakkaldan kendi ihtiyaçlarını istemesinin dışında bakkalın ona sormuş olduğu anlık sorulara cevaplar bulup karşı bir soru oluşturabilmesi durumunda sözlü etkileşim gerçekleşmiş olur. Bu açıdan bakıldığında, bu beceriyi ölçme ve değerlendirme yaparken öğretim elemanının önceden hazırlamış olduğu konulara ilişkin soruları sohbet havası içinde öğrenciye yöneltmesi öğrencinin sözlü etkileşim becerisinin ölçülmesinde önem arz ettiği söylenebilir.

Sözlü üretim becerisi ise, bireyin hedef dil üzerinden herhangi bir olaya ya da duruma ilişkin bilgisini, düşüncesini ya da hayallerini aktarabilirlik becerisidir (MEB, 2020). Sözlü üretim becerisine sahip olan yabancı bireyler, önceden belirlenen bir konu ya da olaya ilişkin düşüncelerini bir ön hazırlık süreci geçirip alıcıya ifade etme yeteneğine sahiptirler. Burada kaynak, oluşturduğu iletiden geri besleme almasını beklemesiz. Örneğin, yabancı bir öğrenci bakkala alışveriş için gitmeden önce alışverişine yönelik bir ihtiyaç listesi hazırlar. Bu listeye uygun olarak bakkaldan sözlü olarak ihtiyaçlarını ister. Burada öğrencinin bakkalla konuşmadan önce neyi nasıl söyleyeceğine ilişkin bir ön çabası vardır. Ve öğrenci bu çabasının dışına çıkmadan alışverişini tamamlar. Öğrencinin yapmış olduğu bu alışveriş sözlü üretim becerisiyle yapmış

olduğu alışverişe bir örnektir. Sözlü üretim becerisinin ölçümüne yönelik yapılan sınavlarda oluşturulan uygulamaların, öğrencilerin var olan bir bilgiyi yeniden yapılandırabilmesine ve üstbilişsel becerilerini ortaya çıkarabilmesine uygun olarak tasarlanması önemlidir.

Bu becerinin ölçümüne yönelik olarak;

- İlk aşamada, öğrencilerin beceri kazanımlarını doğru bir şekilde sergileyebilmesi için gerekli ortam öğretim elamanınca sağlanır. Bu ortam, öğrencinin anlatım yeri ile öğretim elemanının mesafesi, ışık, gürültü, ısı gibi değişkenlere bağlı olarak dizayn edilir.
- İkinci aşamada, öğrencilerin her birine seviyelerine uygun düşen bir metin verilir.
- Üçüncü aşamada, öğrencilerden verilen metni belirli bir süre içinde okuması ve metinden anladıklarını aktarması istenir. Burada öğretim elemanının, katılımsız dinleme yapması öğrencinin sözlü üretim becerisini doğru ölçmede önemlidir. Öğrencilerin seviyelerinin belirlenebilmesi için ders kitaplarının ve ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının niteliği belirleyicidir.

Eğitim- öğretimde zaman verimliliğinin sağlanması hususunda gerek öğretmene gerekse Türkçe öğrenmeyi isteyen öğrenciye yol göstermesi açısından en önemli materyallerden biri şüphesiz ders kitaplarıdır (Önal & Kaya, 2006; Özkan, 2010; Öz, 2012; Güzel Candan & Ergen, 2014; Hasırcı, 2019). Ders kitabı, öğretim programları temel alınarak öğrencilerin seviyeleri gözetilerek yazarlar tarafından hazırlanan, öğrenmeyi ve öğrenilen bilgileri daha sonra hatırlamayı kolay kılabilen hayatilik ilkeleri gözetilerek oluşturulan, sistemli bir bütünlük dâhilinde ilerleyen teknikler bütünüdür (Güneş, 2022). Başka bir ifadeyle belirli bir dersin hedef kitleye öğretimi için içeriği, öğretim programına uygun bir şekilde incelenerek onaylanmış olan temel materyallerdir (Kılıç, 2021). Nitekim Özbay'ın (2000) yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin %94,4'ünün ders kitabına bağlı olarak derslerini yürüttüklerini ortaya koyması da ders kitaplarının eğitim- öğretim sürecinin temel materyali olduğunu destekler niteliktedir. Ders kitapları öğretmenin olmadığı zamanlarda öğretmenin görevini üstlenmesiyle ders dışında da öğrencilerin istemiş oldukları bilgileri alabilmelerine olanak tanınması yönüyle de önem arz etmektedir (Altun vd., 2004). Bununla beraber öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarında belirlenen kazanımları edinebilmesinde ders kitaplarının bu kazanımlara yönelik içerdiği öğretim faaliyetleri belirleyici olmaktadır (Göçer, 2008).

Özetle, ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde eğitimcilerin ve öğrencilerin kullandığı temel materyaldir. Bu kaynağın özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılmak üzere

tasarlanmış olacağı için 4 temel dil becerisini ve dil bilgisini ana dili Türkçe olan bireylere sunuyor gibi sunmaması gerekir. Kitaplar hazırlanırken öğrencilerin yabancı bireylerden oluştuğu unutulmamalıdır. Onların seviyelerine yönelik olarak kitapların imtina ile hazırlanması gerekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırma materyali olan Altay Türkçe Öğreniyorum A1 kitabındaki sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri için hazırlanan ölçme uygulamalarının MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'ndaki tüm ünitelerin sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisi ile ilgili ölçme uygulamalarının MEB 2020 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarına göre uygunluğuna ilişkin incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler, "Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'ndaki ölçme uygulamalarının MEB 2020 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarına göre uygunluğu nasıldır?" problem sorunu kapsamaktadır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın ölçme uygulamalarında, MEB (2020) sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerileri kazanımlarından hangisi/ hangileri ölçülmek istenmiştir?

2. Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerilerini ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının türleri nelerdir?

3. Altay A1 Türkçe Öğreniyorum Ders Kitabı'nda sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerisine yönelik kaç farklı ölçme uygulaması kaç defa kullanılmıştır?

4. A1 sözlü etkileşim becerisi kazanımları hedef kitapta ne kadar kullanılmıştır?

5. A1 sözlü üretim becerisi kazanımları hedef kitapta ne kadar kullanılmıştır?

Son olarak alt problemlerden elde edilen bulgular ışığında da birtakım önerilerde bulunulup araştırma sonuçlandırılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, araştırma yöntemlerinden nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntem; genellemeler yapmaktan ziyade, mevcut bilginin hacmini ve özgünlüğünü merkeze koyar

(Baltacı, 2019). Başka bir deyişle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel yöntemlerin kullanılıp nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemi (Yıldırım, 1999) şeklinde ifade edilebilir.

2.1. Araştırmanın Deseni ve Verilerin Analizi

Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nı incelerken nitel araştırma yöntemi desenlerinden doküman analizi tekniğiyle toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Doküman analizi tekniği, hedef konu ile ilgili yazılı belgelerin derinlemesine analizini hedef alan nitel araştırma desenlerindedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz ise, kimi veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türü olarak özetlenebilmektedir (Özen & Arslan Hendekçi, 2016).

2.2. Sınırlılıklar ve Çalışma Materyali

Bu çalışma, Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nda yer alan sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerine yönelik ölçme uygulamalarıyla sınırlıdır. Hedef ders kitabı "Altay Türkçe Öğreniyorum Seti" içinde 2018 yılında basılmıştır. İlgili set A1, A2, B1 ve B2 basamakları gözetilerek oluşturulmuştur. Mevcut setin akıllı tahta uygulamalarına uygun materyalleri ve öğretmen el kitabı yoktur. Bunun dışında, ders kitaplarının yanında çalışma kitapları mevcuttur.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'ndaki ölçme uygulamalarının MEB 2020 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarına göre uygunluğu nasıldır?" probleminin ışığında gelişen alt problem cümlelerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 1

Altay A1 ders kitabının 1. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	7	A1.SÜ.1.	İkili Çalışma Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	12	A1.SE.16	Dinlediğinden Hareketle Tekrar Etme Uygulamaları
3. Ölçme Uygulaması	17	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.4.	İkili Çalışma Uygulamaları
4. Ölçme Uygulaması	18	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.4.	İkili Çalışma Uygulamaları
5. Ölçme Uygulaması	21	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.4.	İkili Çalışma Uygulamaları
6. Ölçme Uygulaması	26	A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SÜ.2., A1.SÜ.3., A1.SÜ.7.	Görsellerden Hareketle Çözümleme ve Sesli Tekrar Etme Uygulamaları

Tablo 1 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 1. Ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair toplamda 6 ölçme uygulamasına yer verildiği

görülmektedir. Bu uygulamaların 4'ü ikili çalışma uygulamaları şeklindeyken, 1'i dinlediğinden hareketle tekrar etme, 1'i de görsellerden hareketle çözümlenme ve sesli tekrar etme uygulaması şeklindedir. Kitabın 1. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu ünite Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.1. kodlu "Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ile ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SE.2. kodlu "Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SE.5. kodlu "Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.", A1.SE.6. kodlu "Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir." ve A1.SE.7. kodlu "Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir." kazanımlarına; sözlü üretim becerisi kazanımlarından da A1.SÜ.1. kodlu "Alfabadeki harfleri sesletir.", A1.SÜ.2. kodlu "Kelimeleri doğru telaffuz eder.", A1.SÜ.3. kodlu "Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SÜ.4. kodlu "Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır." ve A1.SÜ.7 kodlu "Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler." kazanımlarına uygun uygulamalara yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2

Altay A1 ders kitabının 2. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	30	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2.	Var Olan Sözcükleri Sesli Tekrar Etme Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	32	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7.	Görsellerden Hareketle Çözümlenme ve Sesli Tekrar Etme Uygulamaları
3. Ölçme Uygulaması	37	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Resmi Tasvir Etme Uygulamaları
4. Ölçme Uygulaması	37	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Resmi Tasvir Etme Uygulamaları
5. Ölçme Uygulaması	38	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Resmi Tasvir Etme Uygulamaları
6. Ölçme Uygulaması	41	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.17, A1.SÜ.2., A1.SÜ.7.	Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
7. Ölçme Uygulaması	41	A1.SE.16., A1.SÜ.11.	Okuduğundan Hareketle Tekrar Etme Uygulamaları
8. Ölçme Uygulaması	42	A1.SE.16., A1.SÜ.11.	Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
9. Ölçme Uygulaması	45	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Resmi Tasvir Etme Uygulamaları
10. Ölçme Uygulaması	49	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Görseller Üzerine Konuşma Uygulamaları
11. Ölçme Uygulaması	50	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8.	Görseller Üzerine Konuşma Uygulamaları
12. Ölçme Uygulaması	52	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.24., A1.SÜ.7.	Görseller Üzerine Konuşma Uygulamaları

Tablo 2 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 2. Ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair toplamda 12 ölçme uygulamasına yer verildiği görülmektedir. Bu uygulamaların 4'ünde resmi tasvir etme, 3'ünde görseller üzerine konuşma, 2'sinde bilgi paylaşım temelli konuşma, 1'inde var olan sözcükleri sesli tekrar etme, 1'inde

görsellerden hareketle çözümlenme ve sesli tekrar etme, 1'inde de okuduğundan hareketle tekrar etme uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Kitabın 2. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu ünite Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.3. kodlu "Çevresindeki nesnelere adını sorar/söyler.", A1.SE.4. kodlu "Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.", A1.SE.5. kodlu "Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.", A1.SE.6. kodlu "Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.", A1.SE.8. kodlu "Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.", A1.SE.16. kodlu "Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.", A1.SE.17 kodlu "Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır." ve A1.SE.24. kodlu "Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır." kazanımlarına; sözlü üretim becerisine ait kazanımlardan da A1.SÜ.2. kodlu "Kelimeleri doğru telaffuz eder.", A1.SÜ.7. kodlu "Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.", A1.SÜ.8. kodlu "Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır." ve A1.SÜ.11. kodlu "Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır." kazanımlarına uygun uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3

Altay A1 ders kitabının 3. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	59	A1.SE.7, A1.SE.9., A1.SE.17., A1.SE.35.	İlgi Alanı Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	66	A1.SE.10., A1.SE.19., A1.SE.29., A1.SÜ.5., A1.SÜ.7., A1.SÜ.8., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Görüş Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları

Tablo 3 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 3. Ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair toplamda 2 ölçme uygulamasına yer verildiği görülmüştür. Bu uygulamaların 1'inde ilgi alanı paylaşım temelli, diğerinde ise görüş paylaşım temelli konuşma uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Kitabın 3. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu ünite Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.7. kodlu "Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.", A1.SE.9. kodlu "Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.", A1.SE.10. kodlu "Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.", A1.SE.17. kodlu "Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SE.19. kodlu "İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.", A1.SE.29. kodlu "Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar." ve A1.SE.35. kodlu "Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar." kazanımlarına; sözlü üretim becerisi kazanımlarından da A1.SÜ.5. kodlu "Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.", A1.SÜ.7. kodlu "Görsel öğelerle verilen

basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.”, A1.SÜ.8. kodlu “Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.23. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatır.” ve A1.SÜ.31. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.” kazanımlarına uygun uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Altay A1 ders kitabının 4. Ünitesindeki Ölçme Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	79	A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.17., A1.SE.28., A1.SE.34., A1.SE.35., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.8., A1.SÜ.18., A1.SÜ.21., A1.SÜ.31.	İlgi Alanı Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	84	A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.8., A1.SÜ.15., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Görüş Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
3. Ölçme Uygulaması	88	A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.8., A1.SÜ.15., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Görüş Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları

Tablo 4 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 4. Ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair 3 ölçme uygulamasına yer verildiği görülmüştür. Bu uygulamaların 1'inde ilgi alanı paylaşım temelli, diğerinde ise görüş paylaşım temelli konuşma uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Kitabın 4. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu üniteye Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.4. kodlu “Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.”, A1.SE.7. kodlu “Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.”, A1.SE.8. kodlu “Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.”, A1.SE.9. kodlu “Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.”, A1.SE.14. kodlu “Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.”, A1.SE.17. kodlu “Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.”, A1.SE.24. kodlu “Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.”, A1.SE.28. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır.” ve A1.SE.35. kodlu “Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.” kazanımlara; sözlü üretim becerisine ait kazanımlardan da A1.SÜ.4. kodlu “Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.5. kodlu “Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.8. kodlu “Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.15. kodlu “Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.18. kodlu “Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.”, A1.SÜ.21. kodlu “Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar.”, A1.SÜ.23. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatır.” ve A1.SÜ.31. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.” kazanımlarına uygun uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5

Altay A1 ders kitabının 5. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	93	A1.SE.4., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.10., A1.SE.11., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.27., A1.SE.34., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.6., A1.SÜ.11., A1.SÜ.20., A1.SÜ.29.	Kendisi ve Yakın Çevresi ile İlgili Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	97	A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.14., A1.SE.19., A1.SE.21., A1.SE.27., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.6., A1.SÜ.16., A1.SÜ.18., A1.SÜ.29., A1.SÜ.31.	Görüş Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
3. Ölçme Uygulaması	102	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.18., A1.SE.19., A1.SE.20., A1.SE.24., A1.SE.31., A1.SÜ.9., A1.SÜ.23., A1.SÜ.26.	İkili Çalışma Uygulamaları
4. Ölçme Uygulaması	105	A1.SE.31., A1.SÜ.3., A1.SÜ.26.	İkili Konuşma Uygulamaları
5. Ölçme Uygulaması	107	A1.SE.5., A1.SE.8., A1.SE.34., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.18.	Tasvir Etme Uygulamaları
6. Ölçme Uygulaması	110	A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.8., A1.SE.16., A1.SE.19., A1.SE.22., A1.SE.24., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.11., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Tasvir Etme Uygulamaları

Tablo 5 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 5. ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair toplam 6 ölçme uygulamasına yer verildiği tespit edilmektedir. Bu uygulamaların 2'sinde ikili çalışma uygulamalarına, 2'sinde tasvir etme, 1'inde kendisi ve yakın çevresi ile ilgili bilgi paylaşım temelli konuşma, 1'inde de görüş paylaşım temelli konuşma uygulamalarına yer verilmiştir. Kitabın 5. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu üniteye Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.1. kodlu "Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ile ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SE.2. kodlu "Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SE.3. kodlu "Çevresindeki nesnelerin adını sorar/söyler.", A1.SE.4. kodlu "Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.", A1.SE.15. kodlu "Duygu durumlarını ifade eden basit diyaloglar kurar.", A1.SE.16. kodlu "Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.", A1.SE.27. kodlu "Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.", A1.SE.8. kodlu "Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.", A1.SE.9. kodlu "Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.", A1.SE.10. kodlu "Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.", A1.SE.11. kodlu "Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.", A1.SE.12. kodlu "Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.", A1.SE.14. kodlu "Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.", A1.SE.16. kodlu "Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.", A1.SE.17. kodlu "Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.", A1.SE.19. kodlu "İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.", A1.SE.20. kodlu "Yardım talebi/izin/rica/özür/içeren diyaloglar kurar.", A1.SE.21. kodlu "Konuşmalarında temel

gerekçelendirme ifadelerini kullanır.”, A1.SE.22. kodlu “Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.”, A1.SE.24. kodlu “Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.”, A1.SE.27. kodlu “Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.”, A1.SE.28. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır.”, A1.SE.31. kodlu “Nezaket ifadelerini kullanır.”, A1.SE.34. kodlu “Kendini/ailesini/bir başkasını basit ifadelerle tanıtır.” ve A1.SE.35. kodlu “Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.” kazanımlara; sözlü üretim becerisine ait kazanımlardan da A1.SÜ.3. kodlu “Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.4. kodlu “Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.5. kodlu “Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.6 kodlu “Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.9. kodlu “Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.11. kodlu “Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.16. kodlu “Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.18. kodlu “Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.”, A1.SÜ.20. kodlu “Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.23. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatır.”, A1.SÜ.26. kodlu “Nezaket ifadelerini kullanır.”, A1.SÜ.29. kodlu “Yaptığı bir iş hakkında basit seviyede bilgi verir.” ve A1.SÜ.31. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.” kazanımlara uygun uygulamalara yer verildiği tespit etmiştir.

Tablo 6

Altay A1 ders kitabının 6. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Alındığı	Ölçüt	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	116	A1.SE.4., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.24., A1.SÜ.5., A1.SÜ.10.		Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	117	A1.SE.4., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.13., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.35., A1.SÜ.4., A1.SÜ.5., A1.SÜ.9., A1.SÜ.10., A1.SÜ.11., A1.SÜ.16.		Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
3. Ölçme Uygulaması	123	A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11.		İkili Konuşma Uygulamaları
4. Ölçme Uygulaması	126	A1.SE.8., A1.SE.12., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.6., A1.SÜ.18., A1.SÜ.22.		Görüş Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları
5. Ölçme Uygulaması	127	A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SE.24., A1.SÜ.9.		Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları

Tablo 6'ya göre Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 6. Ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair 5 ölçme uygulamasına yer verilmiştir. Bu uygulamaların 3'ünde bilgi paylaşım temelli konuşma, 1'inde görüş paylaşım temelli konuşma, 1'inde de ikili konuşma uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Kitabın 6. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu ünite Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.4. kodlu “Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.”, A1.SE.5. kodlu “Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.”, A1.SE.6.

kodlu “Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.”, A1.SE.7. kodlu “Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.”, A1.SE.8. kodlu “Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.”, A1.SE.9. kodlu “Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.”, A1.SE.12. kodlu “Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.”, A1.SE.13. kodlu “Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.”, A1.SE.16. kodlu “Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SE.17. kodlu “Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.”, A1.SE.24. kodlu “Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.”, A1.SE.28. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır.” ve A1.SE.35. kodlu “Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.” kazanımlara; sözlü üretim becerisine ait kazanımlardan da A1.SÜ.4. kodlu “Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.5. kodlu “Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.6. kodlu “Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.9. kodlu “Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.10. kodlu “Yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.11. kodlu “Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.16. kodlu “Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.18. kodlu “Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.” ve A1.SÜ.22. kodlu “Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar.” kazanımlara uygun uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 7

Altay A1 ders kitabının 7. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	141	A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SÜ.4., A1.SÜ.11. A1.SE.3., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.13., A1.SE.16., A1.SE.18., A1.SE.19., A1.SE.20., A1.SE.21., A1.SE.28., A1.SE.31., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.11., A1.SÜ.16., A1.SÜ.23., A1.SÜ.26., A1.SÜ.5.31.	İkili Konuşma Uygulamaları Drama Temelli Konuşma Uygulamaları

Tablo 7 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 7. Ünitesinde sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair 2 ölçme uygulamasına yer verildiği görülmektedir. Bunların 1'i ikili konuşma, diğeri ise drama temelli konuşma uygulamaları şeklindedir. Kitabın 7. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu ünite Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.3. kodlu “Çevresindeki nesnelere adını sorar/söyler.”, A1.SE.4. kodlu “Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.”, A1.SE.5. kodlu “Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.”, A1.SE.6. kodlu “Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.”, A1.SE.7. kodlu “Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.”, A1.SE.8. kodlu “Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.”, A1.SE.12. kodlu “Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel

ifadeleri kullanır.”, A1.SE.13. kodlu “Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.”, A1.SE.16. kodlu “Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SE.18. kodlu “Diyaloglarında onay/kabul/ret ifadeleri kullanır.”, A1.SE.19. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.”, A1.SE.20. kodlu “Yardım talebi/izin/rica/özür/içeren diyaloglar kurar.”, A1.SE.21. kodlu “Konuşmalarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.”, A1.SE.28. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır.”, A1.SE.31. kodlu “Nezaket ifadelerini kullanır.” ve A1.SE.35. kodlu “Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.” kazanımlara; sözlü üretim becerisine ait kazanımlardan da A1.SÜ.4. kodlu “Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.”, A1.SÜ.5. kodlu “Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.11. kodlu “Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.16. kodlu “Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.23. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatır.”, A1.SÜ.26. kodlu “Nezaket ifadelerini kullanır.” ve A1.SÜ.5.31. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.” kazanımlara uygun uygulamalara yer verildiği görülmüştür.

Tablo 8

Altay A1 ders kitabının 8. ünitesindeki ölçme uygulamalarına ilişkin bulgular

Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sırası	Ölçme Uygulamasının Kitaptaki Sayfa Numarası	Öğretim Programındaki Hangi Kazanımın Ölçütü Alındığı	Ölçme Uygulamasının Türü
1. Ölçme Uygulaması	157	A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.8., A1.SE.12., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.23., A1.SE.24., A1.SE.32., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11., A1.SÜ.20.	Geriye Dönük Aktivitelerini Belirtmeye Yönelik Konuşma Uygulamaları
2. Ölçme Uygulaması	163	A1.SE.8., A1.SE.9., A1.SE.10., A1.SE.12., A1.SE.14., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.24., A1.SE.32., A1.SÜ.5., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11., A1.SÜ.15., A1.SÜ.19., A1.SÜ.20., A1.SÜ.21.	Günlük Rutinlerini Paylaşmaya Yönelik Konuşma Uygulamaları
3. Ölçme Uygulaması	167	A1.SE.1., A1.SE.2., A1.SE.4., A1.SE.5., A1.SE.6., A1.SE.7., A1.SE.12., A1.SE.15., A1.SE.16., A1.SE.17., A1.SE.19., A1.SE.24., A1.SE.28., A1.SE.35., A1.SÜ.5., A1.SÜ.9., A1.SÜ.11., A1.SÜ.16., A1.SÜ.23., A1.SÜ.31.	Drama Temelli Konuşma Uygulamaları

Tablo 8 incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın 8. Ünitesindeki sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisine dair 3 ölçme uygulamasına yer verildiği görülmüştür. Bu uygulamaların 1'i geriye dönük aktivitelerini belirtmeye yönelik konuşma, 1'i günlük rutinlerini paylaşmaya yönelik konuşma, 1'i de drama temelli konuşma şeklindedir. Kitabın 8. Ünitesi genel olarak değerlendirildiğinde bu ünite de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020) yer alan sözlü etkileşim becerisi kazanımlarından A1.SE.1. kodlu “Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ile ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.”, A1.SE.2. kodlu “Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.”, A1.SE.4. kodlu “Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.”, A1.SE.5. kodlu “Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.”, A1.SE.6. kodlu “Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.”, A1.SE.7. kodlu “Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.”, A1.SE.8. kodlu “Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.”, A1.SE.9. kodlu

“Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.”, A1.SE.10. kodlu “Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.”, A1.SE.12. kodlu “Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.”, A1.SE.14. kodlu “Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.”, A1.SE.16. kodlu “Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SE.17. kodlu “Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.”, A1.SE.19. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.”, A1.SE.23. kodlu “Yol, yön ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar.”, A1.SE.24. kodlu “Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.”, A1.SE.28. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır.”, A1.SE.32. kodlu “Günlük rutinler hakkında diyaloglar kurar.” ve A1.SE.35. kodlu “Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.” kazanımlara; sözlü üretim becerisine ait kazanımlardan da A1.SÜ.5. kodlu “Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.9. kodlu “Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.11. kodlu “Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, A1.SÜ.15. kodlu “Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.16. kodlu “Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.19. kodlu “Plan/tasarı/hayallerini basit ifadelerle anlatır.”, A1.SÜ.5.20. kodlu “Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır.”, A1.SÜ.5.21. kodlu “Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar.”, A1.SÜ.23. kodlu “İstek veya şikâyetlerini anlatır.” ve A1.SÜ.31. kodlu “Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.” kazanımlara uygun uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 9

Altay Türkçe Öğreniyorum A1 ders kitabındaki sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerisine yönelik kaç farklı ölçme uygulamasının kaç defa kullanıldığına ilişkin bulgular

Uygulama Adı	Uygulama Adedi
Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları	5
Görüş Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları	5
İkili Çalışma Uygulamaları	5
Resmi Tasvir Etme Uygulamaları	4
Görseller Üzerine Konuşma Uygulamaları	3
Görsellerden Hareketle Çözümleme ve Sesli Tekrar Etme Uygulamaları	2
İlgi Alanı Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları	2
Tasvir Etme Uygulamaları	2
Drama Temelli Konuşma Uygulamaları	2
Dinlediğinden Hareketle Tekrar Etme Uygulamaları	1
Var Olan Sözcükleri Sesli Tekrar Etme Uygulamaları	1
Okuduğundan Hareketle Tekrar Etme Uygulamaları	1
Kendisi ve Yakın Çevresi ile İlgili Bilgi Paylaşım Temelli Konuşma Uygulamaları	1
Geriye Dönük Aktivitelerini Belirtmeye Yönelik Konuşma Uygulamaları	1
Günlük Rutinlerini Paylaşmaya Yönelik Konuşma Uygulamaları	1

Tablo 9 incelendiğinde Altay A1 Ders Kitabı'nın sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisi ile ilgili 15 farklı ölçme uygulamasına yer verdiği görülmektedir. Ölçme amaçlı hazırlanan

bu uygulamalar içinde en çok (5) bilgi paylaşım temelli konuşma, görüş paylaşım temelli konuşma ve ikili çalışma türlerine yer verilmiştir. Bunu 4 kez resmi tasvir etme; 3 kez görseller üzerine konuşma; 2'şer kez görsellerden hareketle çözümlenme ve sesli tekrar etme, ilgi alanı paylaşım temelli konuşma, tasvir etme ve drama temelli konuşma; 1'er kez de dinlediğinden hareketle tekrar etme, var olan sözcükleri sesli tekrar etme, okuduğundan hareketle tekrar etme, kendisi ve yakın çevresi ile ilgili bilgi paylaşım temelli konuşma, geriye dönük aktivitelerini belirtmeye yönelik konuşma ve günlük rutinlerini paylaşmaya yönelik konuşma uygulamaları takip etmiştir.

Tablo 10

A1 sözlü etkileşim becerisi kazanımlarının ne kadar kullanıldığına ilişkin bulgular

Kazanım Kodu	Kazanım Adı	Kazanımın Kaç Defa Kullanıldığı
A1.SE.4.	Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.	19
A1.SE.17.	Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	17
A1.SE.8.	Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.	16
A1.SE.24.	Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.	16
A1.SE.5.	Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.	15
A1.SE.6.	Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.	14
A1.SE.7.	Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.	14
A1.SE.16.	Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	13
A1.SE.3.	Çevresindeki nesnelere adını sorar/söyler.	12
A1.SE.35.	Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.	10
A1.SE.9.	Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.	8
A1.SE.12.	Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	8
A1.SE.19.	İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.	6
A1.SE.28.	Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır.	6
A1.SE.1.	Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ile ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.	5
A1.SE.2.	Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.	5
A1.SE.14.	Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.	5
A1.SE.10.	Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.	3
A1.SE.31.	Nezaket ifadelerini kullanır.	3
A1.SE.34.	Kendini/ailesini/bir başkasını basit ifadelerle tanıtır.	3
A1.SE.13.	Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	2
A1.SE.18.	Diyaloglarında onay/kabul/ret ifadeleri kullanır.	2
A1.SE.20.	Yardım talebi/izin/rica/özür/içeren diyaloglar kurar.	2
A1.SE.21.	Konuşmalarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.	2
A1.SE.27.	Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.	2
A1.SE.32.	Günlük rutinler hakkında diyaloglar kurar.	2
A1.SE.11.	Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.	1
A1.SE.15.	Duygu durumlarını ifade eden basit diyaloglar kurar.	1
A1.SE.22.	Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.	1
A1.SE.23.	Yol, yön ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar.	1
A1.SE.29.	Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar.	1
A1.SE.30.	Geçmiş olaylar hakkındaki konuşmalara katılır.	1
A1.SE.25.	Hava durumu ile ilgili basit diyaloglar kurar.	YOK
A1.SE.26.	Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.	YOK
A1.SE.33.	Günlük hayattaki basit yönergeleri diyaloglarında kullanılır.	YOK

Tablo 10'a bakıldığında Altay A1 Ders Kitabı'nın ölçme uygulamalarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan 35 sözlü etkileşim becerisi kazanımından

32'sine yer verildiği görülmüştür. Kitapta sözlü etkileşim becerisi altında yer alan kazanımlardan A1.SE.4. kodlu kazanım diğer kazanımlara oranla daha fazla kullanılmıştır (19). Bunu 17 kez kullanımı ile A1.SE.17. kodlu kazanım, 16'şar kez kullanımıyla A1.SE.8. ve A1.SE.24. kodlu kazanımlar, 15 kez kullanımıyla A1.SE.5. kazanım, 14'er kez kullanımıyla A1.SE.6. ve A1.SE.7. kodlu kazanımlar, 13 kez kullanılan A1.SE.16. ve 12 kez kullanılan A1.SE.3. kodlu kazanım, 10 kez kullanılan A1.SE.35. kodlu kazanım, 8'er kez kullanılan A1.SE.9. ve A1.SE.12. kodlu kazanımlar, 6'şar kez kullanılan A1.SE.19. ve A1.SE.28. kodlu kazanımlar ve 5'er kez kullanılan 1.SE.1., A1.SE.2. ve A1.SE.14. kodlu kazanımlar, 3'er kez kullanılan A1.SE.10., A1.SE.31. ve A1.SE.34. kodlu kazanımlar, 2'şer kez kullanılan A1.SE.13., A1.SE.18., A1.SE.20., A1.SE.21., A1.SE.27. ve A1.SE.32. kodlu kazanımlar, 1'er kez kullanılan A1.SE.11., A1.SE.15., A1.SE.22., A1.SE.23., A1.SE.29. ve A1.SE.30. kodlu kazanımlar takip etmektedir. A1.SE.25., A1.SE.26. ve A1.SE.33. kodlu: "Hava durumu ile ilgili basit diyaloglar kurar, sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır ve günlük hayattaki basit yönergeleri diyaloglarında kullanır." şeklindeki kazanımlara ise hiç yer verilmemiştir.

Tablo 11

A1 sözlü üretim becerisi kazanımlarının ne kadar kullanıldığına ilişkin bulgular

Kazanım Kodu	Kazanım Adı	Kazanımın Kaç Defa Kullanıldığı
A1.SÜ.5.	Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.	15
A1.SÜ.7.	Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.	11
A1.SÜ.11.	Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	11
A1.SÜ.2.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	10
A1.SÜ.8.	Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır.	10
A1.SÜ.4.	Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.	8
A1.SÜ.9.	Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	7
A1.SÜ.23.	İstek veya şikâyetlerini anlatır.	7
A1.SÜ.31.	Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.	7
A1.SÜ.3.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	5
A1.SÜ.16.	Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.	4
A1.SÜ.18.	Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.	4
A1.SÜ.6.	Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.	3
A1.SÜ.15.	Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır.	3
A1.SÜ.20.	Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır.	3
A1.SÜ.26.	Nezakete ifadelerini kullanır.	3
A1.SÜ.10.	Yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır.	2
A1.SÜ.21.	Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar.	2
A1.SÜ.29.	Yaptığı bir iş hakkında basit seviyede bilgi verir.	2
A1.SÜ.1.	Alfabadeki harfleri sesletir.	1
A1.SÜ.19.	Plan/tasarı/hayallerini basit ifadelerle anlatır.	1
A1.SÜ.22.	Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar.	1
A1.SÜ.12.	Bir olayı/durumu/işi oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.	YOK
A1.SÜ.13.	Kişisel deneyimlerini ana hatlarıyla anlatır.	YOK
A1.SÜ.14.	Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit konuşmalar yapar.	YOK
A1.SÜ.17.	Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.	YOK
A1.SÜ.24.	Konuşma amacını belirler.	YOK
A1.SÜ.25.	Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	YOK
A1.SÜ.27.	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa konuşmalar yapar.	YOK
A1.SÜ.28.	Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır.	YOK
A1.SÜ.30.	Bir olayı/durumu oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.	YOK

Tablo 11 incelendiğinde Altay A1 Ders Kitabı'nın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan 31 sözlü üretim becerisi kazanımdan 22'sine yer verildiği görülmüştür. Sözlü üretim becerisi başlığı altında yer alan kazanımlardan A1.SÜ.5. kodlu kazanım 15 kez kullanılan bir kazanım olmasından dolayı ölçme uygulamalarında en fazla kullanılan kazanım olmuştur. Bunu 11'er kez kullanılan A1.SÜ.7. ve A1.SÜ.11. kodlu kazanımlar, 10'ar kez kullanılan A1.SÜ.2. ve A1.SÜ.8. kodlu kazanımlar, 8 kez kullanılan A1.SÜ.4. kodlu kazanım, 7'şer kez kullanılan A1.SÜ.9., A1.SÜ.23. ve A1.SÜ.31. kodlu kazanımlar, 5 kez kullanılan A1.SÜ.3. kodlu kazanım, 4'er kez kullanılan A1.SÜ.16. ve A1.SÜ.18. kodlu kazanımlar, 3'er kez kullanılan A1.SÜ.6., A1.SÜ.15., A1.SÜ.20. ve A1.SÜ.26., 2'şer kez A1.SÜ.10., A1.SÜ.21. ve A1.SÜ.29. kodlu kazanımlar, 1'er kez kullanılan A1.SÜ.1., A1.SÜ.19. ve A1.SÜ.22. kodlu kazanımlar takip etmektedir. A1.SÜ.12., A1.SÜ.13., A1.SÜ.14., A1.SÜ.17., A1.SÜ.24., A1.SÜ.25., A1.SÜ.27., A1.SÜ.28. ve A1.SÜ.30. kodlu kazanımlara ise hiç yer verilmemiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, elde edilen verilerden hareketle Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nda yer alan sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerilerine yönelik ölçme uygulamaları incelendiğinde geleneksel ölçme uygulamalarının daha yaygın şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı'nın sözlü etkileşim becerisi ve sözlü üretim becerisi ile ilgili 15 farklı ölçme uygulamasına yer verdiği görülmektedir. Ölçme amaçlı hazırlanan bu uygulamalar içinde en çok (5 defa) bilgi paylaşım temelli konuşma, görüş paylaşım temelli konuşma ve ikili çalışma türlerine yer verilmiştir. Bunu 4 kez resmi tasvir etme; 3 kez görseller üzerine konuşma; 2'şer kez görsellerden hareketle çözümlenme ve sesli tekrar etme, ilgi alanı paylaşım temelli konuşma, tasvir etme ve drama temelli konuşma; 1'er kez de dinlediğinden hareketle tekrar etme, var olan sözcükleri sesli tekrar etme, okuduğundan hareketle tekrar etme, kendisi ve yakın çevresi ile ilgili bilgi paylaşım temelli konuşma, geriye dönük aktivitelerini belirtmeye yönelik konuşma ve günlük rutinlerini paylaşmaya yönelik konuşma uygulamaları takip etmiştir.

Altay A1 Ders Kitabı'nın ölçme uygulamalarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan 35 sözlü etkileşim becerisi kazanımından 32'sine yer verildiği görülmüştür. Kitapta sözlü etkileşim becerisi altında yer alan kazanımlardan A1.SE.4. kodlu "Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler." kazanımı diğer kazanımlara oranla daha fazla kullanılmıştır (19 defa). 1'er kez kullanılan A1.SE.11. kodlu "Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.", A1.SE.15.

kodlu “Duygu durumlarını ifade eden basit diyaloglar kurar.”, A1.SE.22. kodlu “Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.”, A1.SE.23. kodlu “Yol, yön ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar.”, A1.SE.29. kodlu “Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar.” ve A1.SE.30. kodlu “Geçmiş olaylar hakkındaki konuşmalara katılır.” kazanımları sözlü etkileşim becerisine yönelik olarak en az kullanılan kazanımlar olmuşlardır. A1.SE.25. kodlu “Hava durumu ile ilgili basit diyaloglar kurar.”, A1.SE.26. kodlu “Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.” ve A1.SE.33. kodlu “Günlük hayattaki basit yönergeleri diyaloglarında kullanılır.” şeklindeki kazanımlara ise hiç yer verilmemiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitabının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan 31 sözlü üretim becerisi kazanımından 22’sine yer verildiği görülmüştür. Sözlü üretim becerisi başlığı altında yer alan kazanımlardan A1.SÜ.5. kodlu “Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.” kazanımı ölçme uygulamalarında en fazla kullanılan kazanım olmuştur (15 defa). 1’er kez kullanılan A1.SÜ.1. kodlu “Alfabadeki harfleri sesletir.”, A1.SÜ.19. kodlu “Plan/tasarı/hayallerini basit ifadelerle anlatır.” ve A1.SÜ.22. kodlu “Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar.” kazanımları sözlü üretim becerisine yönelik olarak en az kullanılan kazanımlar olmuştur. A1.SÜ.12. kodlu “Bir olayı/durumu/işini oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.”, A1.SÜ.13. kodlu “Kişisel deneyimlerini ana hatlarıyla anlatır.”, A1.SÜ.14. kodlu “Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit konuşmalar yapar.”, A1.SÜ.17. kodlu “Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.”, A1.SÜ.24. kodlu “Konuşma amacını belirler.”, A1.SÜ.25., kodlu “Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.”, A1.SÜ.27. kodlu “Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa konuşmalar yapar.”, A1.SÜ.28. kodlu “Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır.” ve A1.SÜ.30. kodlu “Bir olayı/durumu oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.” kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir.

Alanyazın incelendiğinde Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı üzerine yapılan bu çalışma ile benzer nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma becerisine yönelik hazırlanan ölçme uygulamalarıyla ilgili olarak; Kocayanak (2021) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Karşılaştırılması* başlıklı çalışmasında Yeni Hitit kitabı ile Türkçeye Yolculuk kitabını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre etkinlik sayısı bağlamında Yeni Hitit kitabının ön plana çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kitapta, sözlü iletişim oranı toplamda %45.71, sözlü etkileşim oranı ise %54,29’dur. Türkçeye Yolculuk

kitabında ise, sözlü iletişim ve sözlü etkileşim etkinliklerinin oranı birbirine eşit (%50) bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Türkçeye Yolculuk kitabında sözlü iletişimde “deneyimlerini anlatma” ve “bilgi verme” etkinlikleri ön plandayken Yeni Hitit kitabında “tartışma” “kitleye seslenme” ve “sesletim/tekrar etme” uygulamalarının kullanıldığına araştırma içinde değinilmiştir. Benzer ve Ünsal (2019) *Konuşma Öğretiminin Program ve Ders Kitabı Ekseninde Uygulamaya Yansımaları* başlıklı çalışmalarındaki araştırma sonuçlarına göre ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının yetersizliğini ve eksikliğini dile getirerek bu eksikliklerin giderilmesine yönelik işaretle bulunmuşlardır. Şenyiğit ve Okur (2019) yabancılarla yönelik Türkçenin öğretilmesi adına hazırlanan kitapların tema odaklı yaklaşımla yapılandırıldığını belirlemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında, ilgili ders kitaplarında telaffuz ile ilgili açık bir kazanıma ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Göçen (2021) araştırmasının kapsamında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabı incelemiştir. Bu ders kitapları bir bütün olarak değerlendirildiğinde kitaplarda yer alan uygulamalar “açıklama, tartışma, görüş savunma, sunum yapma, özetleme, değerlendirme, hazırlıklı konuşma, ikna edici konuşma” uygulamalarıdır. Konuşma uygulamaları içinde en sık olarak “açıklama” ve “tartışma” uygulamalarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Maden ve Durmaz (2022) çalışmalarında ders kitabında katılımlı konuşma uygulamasına daha fazla yer verildiğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre katılımlı konuşmayı tartışma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, özetleme ve güdümlü konuşma izlemiştir. Bu sonuçlara göre araştırmacılar, yabancılarla Türkçenin öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki konuşma becerisi hazırlanmış ölçme uygulamalarının çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kurudayıoğlu (2019) araştırmasında temel, orta ve ileri düzey kitaplarda *kendini tanıtmaya, teşekkür-özür konuşmaları, telefonda konuşma, ziyaret, karşılama ve uğurlama, selamlaşma konuşmaları, açış konuşmaları* gibi hazırlıksız konuşma türlerine hiç yer vermediğini tespit etmiştir. Bu sonuca yönelik olarak ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin ve uygulamalarının çeşitlendirilerek artırılması gerektiğini önermiştir. Sallabaş ve Sağlık (2020) *Yabancılarla Türkçe Öğretim Setlerinde Yer Alan Konuşma Etkinliklerinde Dilin Kullanım Alanları* başlıklı çalışmalarından elde edilen bulgular sonucunda, Türkçe öğretim setlerinde dilin kullanım alanlarına ilişkin bir eşgüdüm olmadığını ifade etmişlerdir. Setteki tüm etkinlikler temel alındığında ise Gazi seti dışındaki diğer setlerin dilin kullanım alanlarından kişisel alanı ön plana aldığı, Gazi setinin ise eğitsel alanı önceliğini belirleyip hazırlanacak olan ders kitaplarında dilin kullanım alanlarının göz önünde bulundurularak yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yavuzel (2018) araştırma kapsamında Gazi TÖMER (A2) ve Yedi İklim (A2) ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmacı, her iki kitaptaki konuşma etkinliklerinde çoğunlukla

“Güdümlü Konuşma” türüne yer verildiği, bununla birlikte özellikle Gazi TÖMER A2 ders kitabında “Empati Kurarak Konuşma”, “İkna Edici Konuşma” gibi konuşma yöntemlerine de yer verildiğini saptamıştır. Bunun sonucunda ise, Gazi TÖMER A2 ders kitabında konuşma etkinliklerinde daha çeşitli yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

4.1. Öneriler

Araştırmada incelenen yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı’nda ölçme uygulamalarına, MEB’de (2020) yer alan sözlü etkileşim ve sözlü üretim temel dil becerisi kazanımlarını gözeterek alternatif ölçme uygulamalarına yeterli ölçüde yer verilmediği görülmüştür. Bu sebeple hazırlanacak yeni ders kitapları, temel dil becerisi kazanımlarını içeren alternatif ölçme araçlarını da içerecek şekilde hazırlanabilir.

Altay Türkçe Öğreniyorum A1 Ders Kitabı’ndaki sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri ile ilgili ölçme uygulamalarının çoğunda görsel materyallere yer verilmediği görülmektedir. Ders kitaplarında ölçme değerlendirme uygulamaları içinde görsel materyallere yer vermek öğrencinin ölçme ve değerlendirmeye sınav kaygısıyla değil de daha pozitif bakmasını sağlayacağından kitap yazarları, bunu gözeterek ancak sınav ciddiyetinden de uzaklaştırmayacak türden ölçme değerlendirme uygulamaları taşıyan kitaplar hazırlayabilirler.

Bu çalışmada incelenen ders kitabında yer alan sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri ile ilgili ölçme uygulamalarının MEB 2020 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı içinde yer alan kimi kazanımlarla örtüşmediği görülmüştür. Kitabın revizesi yapılırken ilgili kazanımları da içinde barındıracak ölçme uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Çalışmayı yürüten yazarlar araştırmanın her aşamasını kendileri gerçekleştirdiklerini ve eserde her iki araştırmacının da katkısının eşit olduğunu beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Aktar, S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aktar, S. & Şahin, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının MEB-Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programındaki okuma becerisi kazanımlarına göre incelenmesi. 6. *Uluslararası Eğitim ve Sınırsız Araştırma Sempozyumu* (USEAS 2022). 234-245.
- Aytan, T., Uzun, O. & Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılar Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (21), 70-99. DOI: 10.29000/rumelide.835499.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 368-388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(2). 1903-1913.
- Benzer, A. & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 7(3), 647-662.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4th Edition). London: Longman Publishing.
- CEFR. (2013). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni). Ankara, MEB.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 279-292.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1). 185-204.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Yabancılar Türkçe öğretim programlarının etkililiği. *Journal of Teacher Education and Educators*. 4 (2), 247-273.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi- iletişim*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 1(1), 45-52.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*. 6(1), 43-84.

- Karakuş, H. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Karapınar, M. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, M. & Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (1), 1- 20.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, F. (2019). *Kültürel öğeler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak incelemesi: Türkçeye yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe öğreniyorum B1-B2 örnekleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 7(3), 736-750.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 6(1). 30-45.
- Maden, S. & Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (30), 172-192.
- MEB. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Maarif Vakfı Yayınları.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçe’de ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*. 2(1), 311-322.
- Özbay, M. & Çetin, D. (2013). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (26), 155-175.
- Özen, F. & Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 6(11), 619-650.
- Sallabaş, M. E. & Sağlık, H. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretim Setlerinde Yer Alan Konuşma Etkinliklerinde Dilin Kullanım Alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 5(1), 237-249.

- Snow, M. A. & D. M. Brington, (1997). The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content edited by Marguerite ann Snow and Donna M. Brinton. White Plains, NY: Longman. *Issues in Applied Linguistics*. 8(2).
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (52), 519-549.
- Tekin, H. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40(2), 113-131.
- Tuna, Y. (2014). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim* (ss. 2-23). Ankara: PEGEM Akademi.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Varişoğlu, M. C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (473-496). Ankara: PEGEM Akademi.
- Yavuzel, S. T. (2018). A2 düzeyi ders kitaplarının anlatma becerileri açısından değerlendirilmesi. *I. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi*. 1026-1038.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1), 81-88.



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 8, Issue 3, 481 - 499

<https://doi.org/10.29250/sead.1332392>

Received: 25.07.2023

Article Type: Research

Accepted: 14.11.2023

The Status of Private Gökçeada Rum Schools Students' Knowledge about the Common Turkish-Greek Vocabulary

Yüksel GÖKAKIN, Milli Eğitim Bakanlığı, uzunogluyuksel@gmail.com, 0000-0002-3217-4916

Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, esinsahin25@gmail.com, 0000-0002-9730-3280

Abstract: This study is a research measuring the proficiency of the common Turkish-Greek vocabulary in Rum minority schools in Çanakkale. A qualitative research method was employed in the study, which is descriptive and aims to reveal an existing situation. The study group for this research was determined using purposive sampling method. The main source of the study is the work titled 'To Kino Leksilogio tis Ellinikis ke Turkikis Glossas,' written by Maria Dimasi and Ahmet Nizam in Greece, which focuses on the common Turkish-Greek vocabulary. Two hundred words from this work were selected, and a commission of experts, fluent in both languages, was formed to create three different measurement tools. These tools were then applied to the students of Private Gökçeada Rum Elementary School, Private Gökçeada Rum Middle School, and Private Gökçeada Rum High School. It has been determined that at least 90% or more of the 200 words in this study were known in at least one language.

Keywords: Common vocabulary, Turkish, Greek, Minority Schools.

Cited in: Gökakin, Y.& Yağmur Şahin, E. (2023). The status of Private Gökçeada Rum Schools students' knowledge about the common Turkish-Greek Vocabulary, *Özel Gökçeada Rum Okulları öğrencilerinin Türkçe-Yunanca ortak söz varlığını bilme durumları. The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 8(3), 481-499.* <https://doi.org/10.29250/sead.1332392>.

* This article is based on a part of the MA Thesis entitled "The Status of Private Gökçeada Rum Schools Students' Knowledge about Common Turkish-Greek Vocabulary" prepared by Yüksel GÖKAKIN under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN within the scope of Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish and Social Sciences Education.

* This study was presented as an oral presentation at the 7th International Symposium of Limitedless Education and Research (USEAS 2023).

1. Introduction

The realities experienced from the creation of the world to the present have been perceived and understood both at the moment of occurrence and by later generations through language, which varies from era to era and region to region (Ağca, 2001, p. 1). The inherent desire to share, present in human nature from the past to the present, has evolved from sharing within one's immediate surroundings to now being realized globally through the internet and social media. "Mass communication tools have eliminated boundaries, turning the world into a small village. In the globalized world, everyone has become aware of each other's breathing" (Aktaş & Gündüz, 2007, p. 7). With advancing technology, newly produced devices become part of the global vocabulary list with the name given by their manufacturer. Among these words, "selfie" and "drone" can be marked. While these are referred to as "öz çekim" (self-shot) and "uçan göz" (flying eye) according to the Turkish Language Association (TDK, 2009), their usage in the original name is more common worldwide and in our country. This situation clearly reveals the formation of common words in today's globalized world. The "internet language" created by these common words is used as a means of communication in the globalized world.

For many years, among nations living together, a cultural exchange has emerged from this unity, and the new folklore formed includes traditions and customs specific to a nation, ranging from folk dances to recipes. Language, arising from this unity among nations coexisting for a long time, is the most important element that makes a society a nation and is the most important tool in the development and dissemination of a society's culture (Önertoy, 2002, p. 367). The sharing of a cultural element belonging to a nation as a result of living together and the adoption of this shared element by the parties is natural. The same situation applies to the Turkish and Greek nations. With the Battle of Malazgirt in 1071, the Turks invaded Anatolia and have shared the same territories with the Greeks under the flags of the same or different states up to the present day. This sharing has not only remained in tradition and custom; it has also led to abundant word transitions between two languages that do not belong to the same language family, transferring many words from Greek to Turkish and vice versa. "Interaction between languages is inevitable because all languages have borrowed words. For example, the number of words mixed from Greek to Turkish is around 500" (Akagündüz, 2002, p. 308, 316).

In this study, it is thought that the common words in Greek and Turkish will facilitate the learning of Turkish by acting as a bridge between the two languages. The study attempted to understand the extent to which these common words contributed to teaching through the applied scales. In this context, the main problem statement of the study is the question "What

is the case of the students of Private Gökçeada Rum Schools in using the common Turkish-Greek vocabulary?"

1.1. On the Exchange of Vocabulary between Turkish and Greek

Nation refers to a community of people who share a sense of language, culture, ancestry, history, and destiny, and who believe in and are conscious of this unity (Güzel et al., 1995, p. 45). Undoubtedly, language is the most crucial element among the factors that constitute a nation. Being a nation is possible not only through a common ancestry but also by sharing the same language, culture, and history. It is understood that language definitions made until now and those to be made in the future will not be perfect (Çifci, 2010). Based on these definitions, it is seen that language is the material of sound, an instGreekent that contains rules to be followed within itself, providing national unity and solidarity, and connecting generations, contributing to human understanding, the exchange of emotions and thoughts, and acting as a tool for expressing the entire aspects of the society to which it belongs. Human agreement, the transmission of knowledge and experiences, self-realization, and the ability to live within the community are made possible through language. The need for self-expression has led to the emergence and development of languages, and people have used language systems they created to meet these needs from unknown periods in history to the present. The vocabulary in language families expands with both words created by people and the imitation of sounds in nature. "Finally, language is a living and natural system created by reasonless sound symbols that have no direct relationship with the beings and concepts they indicate, providing understanding, emotional and intellectual exchange among people, and expressing every aspect of the society to which it belongs, formed in an unknown time and manner" (Bayraktar et al., 2008: 4).

Languages are in constant word exchange due to cultural, economic, social relations, and technological development. "There are passive languages (recipient languages) and active languages (donor languages) in word exchange. Any language can be in an active position against one language and in a passive position against the other. Turkish has been passive against Arabic, French, etc., and active against Balkan languages. For example, while there are thousands of Turkish words in Serbian, the number of words transferred from Serbian to Turkish is almost nonexistent" (Eker, 2006, p. 201). Over the years, Turkish has been enriched by Arabic, Persian, Greek, English, French, and other languages and its vocabulary has been expanded.

It is hard to write the history of a language's existence spread in a vast area from Mongolia and the interior of China to Central Europe, Siberia, India, and Northern Europe. The Turkish language, leaving thousands of works, monuments, inscriptions, and documents, continues to be used in Turkishistan, Azerbaijan, Anatolia, the Balkans, and the Eurasian steppes (Ercilasun, 2008, p. 13). This observation forms the basis for this study on Turkish-Greek relations and Turkish-Greek language connections. Turks, in their widespread geography, have facilitated the spread of the Turkish language, establishing linguistic connections with many other languages.

Throughout history, it is a natural result for two nations with such deep connections to borrow words from each other (Millas, 2012). Millas, in his book "Turkish-Greek Common Words, Terms, and Proverbs," mentions that the number of common words is 4600. In their work titled "To Kino Leksilogio tis Ellinikis ke Turkikis Glossas," Dimasi and Nizam attempt to determine the common vocabulary of Greek and Turkish by classifying the words each language borrowed from the other based on the field of concept and word type. The number of Turkish borrowings in Greek, categorized by word type, is given as 834, and by concept field, it is 906 (Kelağa, 2017). The hundreds or even thousands of common words found in both Turkish and Greek form the main theme of this study.

Place names (toponyms) are important both culturally and politically. Culturally, they serve as indicators of memory, identity, and belonging for the local population. Politically, they are areas where the power of the government and its ideology are implemented. Therefore, at times, different toponyms come into conflict (Münüşoğlu, 2021). An example of this can be seen in the fact that the city closest to the Turkish border, Alexandropolis, is referred to as Dedeağaç among Turks. Similarly, when Rums talk about Gökçeada, they generally use the name İmroz. These examples illustrate that changing policies cannot alter the common perception embedded in the society's memory. "With the Treaty of Lausanne, all of İmroz's population, who were all Rum Orthodox except for the population exchange, began to change with the settlement of various people from Turkey. Subsequently, with the migration of the islanders abroad, the Rum population became a minority. In 1970, the name of the island, where the Turkish Muslim population became the majority, was Turkified and changed to Gökçeada" (Münüşoğlu, 2021).

The longstanding relationships between two neighboring communities are evident. Given the necessity of living in the same geography, common or opposing reactions to political and social events, especially considering minority groups living in both countries, it is possible

to say that the word exchange between the two communities in the past may continue with new words in the future.

1.2. Common Vocabulary between Greek and Turkish and Related Studies

Various researchers have conducted studies on the common vocabulary of Greek and Turkish. Karağaçaç (2004), who compiled the results of these studies, reached the following conclusions: Miklosich is a significant figure in creating word lists in this field. Subsequent study by Meyer, Rouzevalle, and Papadopoulos are also encountered. The Greek elements in Turkish were examined by Tietze, covering 347 words. The study by Cypriot Hüseyin Şafi Alpay, a Turkish intellectual, remained incomplete due to the chaos in Cyprus. Kukkidis mentioned the existence of 3,000 words in his study dated 1960. Later, in 1974, in Georgidas's study, 1,968 words were identified. Pambukis's work in 1988 is also a significant contribution to the field. Giagkoullis's etymological dictionary in 1994 reveals the presence of 1,520 Turkish words. In MA thesis by Evangelia Ahladi (1998) at Ankara University focused on Greek elements in Turkish and Turkish elements in Greek, considering sound and meaning changes (Karağaçaç, 2004).

In subsequent years, two notable works are the studies of "Yunanca-Türkçe Ortak Söz Dağarcığı" by Maria Dimasi and Ahmet Nizam in 2004 and "Türkçe Yunanca Ortak Kelimeler, Terimler ve Atasözleri" by Herkül Millas in 2012. These two works have been used as primary sources in determining the common vocabulary studied in this thesis. In the preface of his work, Millas (2012) expressed that he used this compilation in Greek lessons at Ankara University Faculty of Language, History, and Geography and Turkish lessons at Ege University in Rhodes, Greece. He stated that through this word list, students could learn thousands of words in a very short time without the need for memorization. Boylu and Başar (2018) also tested this situation with a different geography and language in their study conducted in Iran and reached similar findings.

The first and only academic study that evaluates the common vocabulary of Greek and Turkish in the context of teaching Turkish as a foreign language is the master thesis titled "Linguistic and Cultural Similarities in Idioms and Proverbs Related to the Human Body in Greek and Turkish in Teaching Turkish as a Foreign Language." And completed by Christiana İoannidi in 2020. İoannidi (2020) stated that the purpose of her study was to identify similarities and did not provide information on the practical aspects of the application.

2. Method

This section provides information on the research model, study group, data collection tools, application process, and the method of data analysis.

2.1. Research Design

This study aims to assess the proficiency of students attending the Private Gökçeada Rum Schools, which have the status of a "minority school" according to Turkish law, in the shared vocabulary between Turkish and Greek. Based on the obtained data, the study also aims to propose solutions for Turkish language education.

In this study, a qualitative research method was employed. Qualitative research is defined as "a research process that uses qualitative data collection techniques such as observation, interviews, and document analysis, aiming to present perceptions and events realistically and comprehensively in their natural environment" (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The study began by examining previous works on the shared vocabulary between Greek and Turkish to select common words that would serve as sources for this research. As mentioned in previous sections, there are multiple sources investigating the shared vocabulary between the two languages. However, the work titled "To Kino Leksilogio tis Ellinikis ke Turkikis Glossas," written in Greece in 2004 by Maria Dimasi and Ahmet Nizam, was chosen for its up-to-date nature. Dimasi and Nizam (2004) identified 834 words based on word type and 906 words based on conceptual field in their study. Considering the pedagogical characteristics of the students' age group and the opinions of the validation committee, the researcher selected 474 of these words as sources for the study. A further screening was conducted based on the common features of these 474 words, ultimately presenting 200 words to the students through three different measurement tools.

2.2. Participants

The research group of this study was determined through purposive sampling, a method often preferred in qualitative research, especially in studies conducted on specific groups that meet certain criteria (Grix, 2010).

The study group of this research consists of students attending the Rum schools in the district of Gökçeada, Çanakkale. The researcher has two years of teaching experience in these schools, and the subject of the research was determined based on this two-year teaching experience.

The data obtained in this research are specific to the Gökçeada Rum Schools. Due to the inability to generalize the research data to a population, the term "study group" is preferred over establishing a sample-population relationship.

The research was conducted in the academic year 2021-2022. The study includes a total of 35 students, 15 females and 20 males. Among these students, 8 were born in Turkey, 26 in Greece, and 1 in Georgia. The participants consist of 8 students at the primary school level, 14 at the middle school level, and 13 at the high school level. Although there are students from all grade levels, 1st-grade students are excluded from the research scope due to their limited reading and writing skills, ensuring a better understanding of the application forms and avoiding measurement errors.

2.3. Data Gathering Tools

The data obtained in this study were collected by asking students about a total of 200 words that are common in Turkish and Greek in three different activities. To determine the words used in the activities, a literature review was first conducted. For this purpose, studies on common vocabulary were identified, and the most up-to-date works, namely Dimasi and Nizam (2004) and Millas (2012), were used as references. In the next stage, among the words mentioned in these two works, derivative words, outdated words, and words not suitable for students' age, education level, and interests were filtered out. It is a known fact in Turkish teaching that the words taught should be suitable for the pedagogical characteristics of the students. In this regard, Özbay and Melanlıoğlu (2008), citing from Ediger (2002), express the need to teach words that are compatible with the child's developmental level, motivate the student, and meet their needs. Tağa (2016) also supports this observation with the statement, "The students should be the first to be considered in word selection. Age, level, social, and cultural characteristics play an important role in the development of students' vocabulary."

At this stage, the number of common words obtained was reduced to 474. To determine whether these words in Greek have current counterparts with similar pronunciation and the same meaning, a committee was formed with three teachers whose native language is Romaic, and they teach in Romaic. The number of common words was then narrowed down to 457 after this process.

To turn the identified 457 words into a measurement tool, the common characteristics of the words were emphasized. When examining the other words, it was observed that many of these words were suitable for matching with their official or descriptive definitions.

Accordingly, three activities were prepared focusing on food and beverage names, and matching method, which is commonly used in word teaching, was employed.

In the three-part study, a total of 200 words were presented to the participants. In the process of preparing the activities and determining their suitability for the purpose, the views of an associate professor, a subject expert, and a Turkish teacher working in the thesis validation committee, all specializing in Turkish teaching, were taken into account, and the activities took their final form within the framework of these opinions.

2.4. Application Process

After obtaining the approval of the validation committee, the prepared forms were administered to students on two different dates. First, the forms prepared in Turkish were presented to the students, and the data were collected. Subsequently, the same forms were applied to the students in Greek, and the data were recorded.

The effective execution of teaching, the observation and attempts to eliminate situations that hinder students' learning, and taking into account the students' interests and needs in both in-class and out-of-class activities are among the fundamental principles of education (Küçükahmet, 2009: 49-50). In this study, these principles were followed, and some adjustments were made, especially at the elementary school level. The application forms are common for all age levels. However, to ensure that the forms are applied without data loss, students need to be literate in both Turkish and Greek. Therefore, despite showing suitable characteristics for the target audience of the study, 1st-grade students, whose ability to read and write in both languages was doubted, were not included in the research. Additionally, during the application, one of the teachers who is a member of the thesis validation committee and is proficient in both languages was present in the classroom with the researcher. They provided explanations when necessary.

2.5. Data Analysis

In this research measuring the Turkish-Greek common vocabulary knowledge of students attending Rum schools in the district of Gökçeada, Çanakkale province, data obtained from students were used to create tables. The generated tables were interpreted using descriptive analysis, content analysis, and qualitative research methods.

3. Findings

This section presents the findings obtained as a result of the conducted applications and provides interpretations of these findings.

3.1. Findings and Comments on the Words Participants Struggled with in the Picture
Matching Activity

In this section of the study, the difficulties experienced by the participating students in the form named "Picture Matching Activity" have been tabulated and interpreted.

Table 1

The words in which participants experienced difficulties in the picture matching activity

Word	Participants			Female		Male		Total	
	F	M	Total	f	%	f	%	f	%
Scythe	15	20	35	8	53,3	10	50	18	51,6
Δρεπάνι	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Earth	15	20	35	10	66,7	18	90	28	80
Ντουνιάς	15	20	35	12	80	20	100	32	91,4
Shelf	15	20	35	13	86,7	16	80	29	82,9
Ράφι	15	20	35	15	100	19	95	34	97,14
Hump	15	20	35	8	53,3	12	60	20	57,1
Καμπούρης	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Hook	15	20	35	8	53,3	4	20	12	34,3
Τσιγκέλι	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Cauldron	15	20	35	12	80	13	85	25	71,4
Καζάνι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Axe	15	20	35	9	60	13	65	22	62,9
Μπαλτάς	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6
Orchestra	15	20	35	15	100	15	75	30	85,7
Ορχήστρα	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Brush	15	20	35	12	80	15	75	27	62,9
Βούρτσα	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Bucket	15	20	35	15	100	15	75	30	85,7
Κουβάς	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Cup	15	20	35	11	73,3	13	65	24	68,6
Φλιτζάνι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Mussel	15	20	35	10	66,7	15	75	20	57,1
Μύδι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Funnel	15	20	35	10	66,7	14	70	24	68,6
Χωνί	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Tweezers	15	20	35	10	66,7	13	65	23	65,7
Τσιμπιδακι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Goat	15	20	35	15	100	16	80	31	88,6
Κατσίκα	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Pickaxe	15	20	35	9	60	15	75	24	68,6
Κασμάς	15	20	35	12	80	20	100	32	91,4
Leg	15	20	35	12	80	15	75	27	62,9
Μπατζάκι	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6
Skeleton	15	20	35	11	73,3	16	80	27	62,9
Σκελετός	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Oven	15	20	35	14	93,3	15	75	29	82,9
Φούρνος	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Tile	15	20	35	11	73,3	9	45	20	57,1
καραμίδι	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6
Boat	15	20	35	10	66,7	13	65	23	65,7
Καΐκι	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Barrel	15	20	35	12	80	14	70	26	74,3
αρέλι	15	20	35	15	100	20	100	35	100

When Table 1 is examined, the following comments can be made about the words asked to the participants: In the applied activity, the words in Turkish in which students had the most difficulty, expressed as a percentage, were Hook (34.3%), Schyte (51.6%), Hump (57.1%), Tile (57.1%), and Mussel (57.1%). On the other hand, the words in Greek that students struggled with the most were Τσιγκέλι (85.7%), Μπαλάτς (88.6%), καραμίδι (88.6%), Ντουριάς (91.4%), and Κασμάς (91.4%). Although the Greek usage of the words is known by almost all students, the knowledge of their Turkish usage is relatively lower. This suggests that the selected words are suitable for the developmental characteristics of the students and that a study based on common words could facilitate Turkish instruction.

3.2. Findings and Comments on the Words Participants Struggled with in the Define-Match Activity

In this section, the words with which the students had difficulty in the form named "Define Matching Activity" were tabulated and interpreted. The expression "experiencing difficulty" in this context means that out of the 35 students participating in the research, up to 31 of them answered the question correctly.

Table 2
Words which participants had difficulty in definition matching activity

Word	Participants			Female		Male		Total	
	F	M	Total	f	%	f	%	f	%
Violet	15	20	35	11	73,3	14	70	25	71,4
Μενεξές	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,1
Economical	15	20	35	7	46,7	15	75	22	62,9
Οικονομικός	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Courtyard	15	20	35	7	46,7	9	45	16	45,7
Αυλή	15	20	35	11	73,3	17	85	28	80
Cellar	15	20	35	2	13,3	5	25	7	20
Κελάρι	15	20	35	11	73,3	18	90	29	82,9
Cardiologist	15	20	35	11	73,3	11	55	22	62,9
καρδιολόγος	15	20	35	14	93,3	18	90	32	91,4
Meteorology	15	20	35	9	60	13	65	22	62,9
Μετεωρολογία	15	20	35	10	66,7	17	85	27	77,1
Liter	15	20	35	7	46,7	11	55	18	51,6
Λίτρο	15	20	35	11	73,3	19	95	30	85,7
Theme	15	20	35	9	60	5	25	14	40
Θέμα	15	20	35	12	80	14	70	26	74,3
Acoustic	15	20	35	4	26,7	4	20	8	22,9
Ακουστικός	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Crippled	15	20	35	6	40	11	55	17	48,6
Σακάτης	15	20	35	11	73,3	18	90	29	82,9
Stopwatch	15	20	35	11	73,3	13	65	24	68,6
Χρονόμετρο	15	20	35	14	93,3	19	95	33	94,3
Store	15	20	35	9	60	18	90	27	77,1
Μπακάλης	15	20	35	14	93,3	19	95	33	94,3
Acorn	15	20	35	7	46,7	14	70	21	60
Παλαμίδα	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6

Museum	15	20	35	8	53,3	16	80	24	68,6
Μουσείο	15	20	35	13	86,7	19	95	32	91,4
Magnet	15	20	35	7	46,7	13	65	20	57,1
Μαγνήτης	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6
Mythology	15	20	35	7	46,7	13	65	20	57,1
Μυθολογία	15	20	35	11	73,3	17	85	28	80
Organ	15	20	35	10	66,7	16	80	26	74,3
Όργανο	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6
Frosty	15	20	35	3	20	9	45	12	34,3
Αγιάζι	15	20	35	10	66,7	18	90	28	80
Phobia	15	20	35	9	60	12	60	21	60
Φοβία	15	20	35	13	86,7	19	95	32	91,4
Atmosphere	15	20	35	11	73,3	16	80	27	77,1
Ατμόσφαιρα	15	20	35	11	73,3	19	95	30	85,7
Asthma	15	20	35	8	53,3	13	65	21	60
Ασθμα	15	20	35	13	86,7	15	75	28	80
Geography	15	20	35	8	53,3	13	65	21	60
γεωγραφία	15	20	35	13	86,7	15	75	28	80
Stale	15	20	35	10	66,7	14	70	24	68,6
Μπαγιάτικο	15	20	35	11	73,3	18	90	29	82,9
Pill	15	20	35	11	73,3	15	75	26	74,3
Χάπι	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Southwester	15	20	35	4	26,7	5	25	9	25,7
Νότος	15	20	35	12	80	14	70	26	74,3
Police station	15	20	35	8	53,3	11	55	19	54,3
Καραούλι	15	20	35	9	60	17	85	26	74,3
Philosopher	15	20	35	9	60	11	55	20	57,1
Φιλόσοφος	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6

In the conducted activity, the words that students had the most difficulty with in Turkish were Cellar (20%), Acoustic (22.9%), Southwester (25.7%), Frosty (34.3%), and Theme (40%). In Greek, the words they found most challenging were Θέμα (74.3%), Νότος (74.3%), Καραούλι (74.3%), and Μετεωρολογία (77.1%). Although the majority of students were familiar with the Greek usage of these words, their knowledge of the Turkish usage was comparatively lower. This suggests that the selected words are suitable for the developmental characteristics of the students, and conducting a study based on common words could facilitate Turkish language instruction.

3.3. Findings and Comments on the Words Participants Struggled with in the Food and Beverage Activity

In this section, the difficulties encountered by the students participating in the study in the "Food and Beverage Activity" form have been tabulated and interpreted. The expression "experiencing difficulty" in this context implies that out of the 35 students participating in the research, a maximum of 31 answered the given words correctly.

Table 3

The words that participants had difficulties in the "Food and Beverage" Activity

Word"	Participants			Female		Male		Total	
	F	M	Total	f	%	f	%	f	%
Goup	15	20	35	9	60	9	45	18	51,6
Λαπάς	15	20	35	12	80	15	75	27	77,1
Leek	15	20	35	7	46,7	11	55	18	51,6
Πράσο	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Eggplant	15	20	35	12	80	16	80	28	80
Μελιτζάνα	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Okra	15	20	35	14	93,3	14	70	28	80
Μπάμια	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Beans	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
Φασόλι	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Patty	15	20	35	15	100	18	90	33	94,3
Μπουρί	15	20	35	3	20	9	45	12	34,3
Chestnut	15	20	35	10	66,7	12	60	22	62,9
κάστανο	15	20	35	13	86,7	15	75	28	80
Grape Syrup	15	20	35	7	46,7	12	60	19	54,3
Πετιμεζι	15	20	35	9	60	14	70	23	65,7
Bulghur	15	20	35	8	53,3	15	75	23	65,7
Πλιγούρι	15	20	35	13	86,7	18	90	33	94,3
Minced Meat	15	20	35	8	53,3	12	60	20	57,1
Κιμάς	15	20	35	15	100	17	85	32	91,4
Appetizer	15	20	35	11	73,3	12	60	23	65,7
Μεζές	15	20	35	14	93,3	17	85	31	88,6
Roasted Chickpea	15	20	35	3	20	10	50	13	37,1
Λεμπλεμπι	15	20	35	6	40	16	80	22	62,9
Syrup	15	20	35	4	26,7	5	25	9	25,7
Σερμπέτι	15	20	35	6	40	11	55	17	48,6
Medlar	15	20	35	7	46,7	7	35	14	40
Μούσμουλο	15	20	35	10	66,7	14	70	24	68,6
Cumin	15	20	35	4	26,7	6	30	10	28,6
Κύμινο	15	20	35	7	46,7	9	45	16	45,7
Pide	15	20	35	12	80	13	65	25	71,4
Πίτα	15	20	35	15	100	18	90	33	94,3
Revani	15	20	35	11	73,3	10	50	21	60
Ρεβάνη	15	20	35	11	73,3	14	70	25	71,4
Artichoke	15	20	35	5	33,3	8	40	13	37,1
αγκιναρα	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6
Jam	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
Μαρμελάδα	15	20	35	14	93,3	19	95	34	97,1
Tahini	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
Ταχίνι	15	20	35	13	86,7	19	95	32	91,4
Rusks	15	20	35	5	33,3	5	25	10	28,6
Παξιμάδια	15	20	35	14	93,3	18	90	33	94,3
Kadayif	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
κανταΐφ	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6

In Table 3, regarding the conducted activity, the words that students had the most difficulty with in Turkish were Syrup (25.7%), Cumin (28.6%), Rusks (28.6%), Roasted Chickpea (37.1%), and Artichoke (37.1%). In Greek, the words they found most challenging were Μπουρί (34.3%), Κύμινο (45.7%), Σερμπέτι (48.6%), Λεμπλεμπι (62.9%), and Μούσμουλο (68.6%). While the Greek usage of these words is known by the majority of students, the rate of knowing

their Turkish usage is comparatively lower. This situation suggests that the selected words are suitable for the developmental characteristics of the students, and conducting a study based on common words could facilitate Turkish language teaching.

3.4. Findings and Comments on the Selected Words from the Common Vocabulary

The 200 words addressed in this study were selected from the 474 words identified in previous studies in the field. In the selection of words, the opinions of the thesis validation committee were consulted, and the words were chosen to be suitable for children's age characteristics and educational purposes. Another point taken into consideration was that the words should be currently used in both languages and have similar or identical pronunciations. However, an evaluation after the application regarding the appropriateness of the study's purpose is also important. Regarding this:

Among the words addressed in the study, there are four words known in one of the two languages less than 70%. These are Grape Syrup-Πετιμεζι (65.7%), Roasted Chickpea-Πετιμεζι (62.9%), Medlar-Μούσμουλο (62.9%), and Cumin-Κύμινο (45.7%).

Six words are in one of the two languages less than 80%, including Goup-Λαπάς (77.1%), Revani-Ρεβάνη (71.4%), Meteorology -Μετεωρολογία (77.1%), Theme-Θέμα (74.3%), Southwester -Νότος (74.3%), and Police Station- Καραούλι (74.3%).

Seven words are in one of the two languages less than 85%, including Courtyard -Αυλή (80%), Cellar-Κελάρι (82.9%), Crippled-Σακάτης (82.9%), Mythology -Μυθολογία (80%), Frosty-Αγιάζι (80%), Asthma -Ασθμα (80%), and Stale-Μπαγιάτικο (82.9%).

Apart from these, the remaining 183 words are known in at least one language by 90% or more. This number corresponds to 91.5% of the 200 words asked in the application.

It was observed that two selected words caused confusion and ambiguity for students due to their Greek usage. The word "Hook" (Τσιγκέλι) in Greek also means "swindler" besides its known meaning. While the word "Patty" is highly known in Turkish, its Greek counterpart Μπουρί has been confused with the Greek words "zými" and "píta," both meaning "Patty."

In a general evaluation, despite the examples mentioned above, it is possible to say that a high success was achieved in word selection.

3.5. An Evaluation on Students' Age Groups and Other Personal Characteristics

The students participating in the study range from the youngest in the 2nd grade to the 12th grade, covering a wide age range. Therefore, it would be appropriate to evaluate the

participants according to their age groups. When the data of the students are analyzed, there is generally a linear relationship between the duration of stay in Turkey and the rate of knowing the Turkish usage of words. In other words, those who know the words in Turkish at a higher rate are usually students who have been in Turkey for a longer period. This is most evident in high school students. Eleven out of the thirteen high school students participating in the research have been studying in Turkey for at least four years. All of these students have a rate of over 80% in terms of knowing the words in their Turkish usage. Among the high school students, the students with the lowest rate of knowing the words in Turkish are Ö.27 with 72% and Ö.33 with 51%. These two students, unlike their peers, have been studying in Turkey for only two years.

Although the linear relationship between the duration of stay in Turkey and the rate of knowing the words in Turkish is similar in middle school, there are some exceptions in primary school. For example, the student named Ö.6 was born in Turkey and is a 4th-grade student who has been living in Turkey for ten years. Nevertheless, the rate of knowing the words in Turkish usage is the same as or lower than his peers who came from Greece shortly before. According to the researcher and the thesis validation committee, this situation is related to these exceptional students being isolated from the social life and community, speaking only Romaic in an environment. The fact that this situation is not observed in high school students may be related to the majority of these students forming friendships with their Turkish peers and being present in social life.

When the data is evaluated based on the students' genders, it is possible to say that the interests related to the students' genders may affect the knowledge of some words. For example, tools such as Balta (Axe) and Kazma (Shovel) are known by male students at a higher rate, while kitchen utensils like Fincan (Cup) and Fırın (Oven) are known by female students at a higher rate. Additionally, in the definition matching activity that requires reading comprehension skills, male students were observed to be more successful. However, it is not possible to say that gender influences the research results beyond these specific instances.

4. Conclusion

This study, which explores the Greek-Turkish common vocabulary in Minority Schools, holds the distinction of being the first study to evaluate Turkish language teaching in Minority Schools in terms of classroom practices rather than from a legal or historical perspective. Additionally, it can be said that there is limited research on the common vocabulary of Turkish with other languages.

In this study, an attempt has been made to measure the dominance of the study group over the common vocabulary of the two languages. Thus, by addressing a gap in the literature, the first study on the in-class dimension of Turkish language teaching in minority schools in Turkey has been conducted, and the data obtained aims to be used in teaching Turkish to Greek/Romaic speakers. In the practical aspect of the research, 200 of these words have been used. Some noteworthy results emerge when looked at from a word-focused perspective:

Some words have remarkable results. For example, the word "Kambur" (Hump) is an expression in the surname of the school principal and is a word that students encounter every day. While 34 out of 35 students know the word in its Greek usage (Καμπούρης), only 20 students know the word "Kambur" in Turkish.

It has been observed that students show very high success in the Greek usage of seafood, which is an important component of the Rum culture, but the same success is not achieved in Turkish usage. For instance, while all students know the word "Μύδι" in its Greek usage for "Midye" (Mussel), only 57.1% of the students can recognize the word "Midye" in Turkish.

The study revealed confusion and problems caused by the Greek usage of two selected words. The word "Τσιγκέλι" (Hook) not only has its known meaning but also means "swindler" in Greek. The word "Μπουρί" in Greek, which corresponds to "Börek" in Turkish, is confused with Greek words "ζύμι" and "πίτα," both meaning "pie." However, this does not necessarily imply that the use of the word "Μπουρί" is incorrect. It is possible that the use of multiple words may create confusion in the minds of students.

The awareness rates of some words have remained low in both languages. Among these words, Leblebi (Λεμπλεμπι) refers to a type of snack, Şerbet (Σερμπέτι) is a traditional beverage, Muşmula (Μούσμουλο) is a less-consumed fruit, and Kimyon (Κύμινο) is a spice. Although these words are known to be used in both languages, the low awareness rates may be related to these words not appealing to the age groups or interests of the students.

In the overall set of 200 words surveyed in the research, no significant differences were observed between male and female students. However, this situation does not apply universally to all words. Tools such as Kazma (shovel) and balta (axe) are more commonly known by male students, while kitchen utensils like fincan (cup) and fırın (oven) are more familiar to female students in both languages. Additionally, in an activity named "tanımla eşleştirme" (define matching), male students showed higher proficiency. The fact that this difference was not observed in other activities is noteworthy. The variation in the ability to

comprehend what is read in this particular activity could be attributed to lower reading comprehension skills, inadequate preparedness, or individual differences among the female students in the study group.

Looking at it from a word-oriented perspective, it was observed that the Greek usages of words were known by almost all students, while the awareness of their Turkish usages was lower. Out of the 200 words presented to the students, 182 were known by more than 90% in Greek. These findings suggest that the selected words are suitable for the developmental characteristics of the students and that a study based on common words could facilitate Turkish instruction.

This study has been implemented across a broad spectrum, covering primary, middle, and high school levels. Therefore, it is appropriate to evaluate the data according to age groups. The results obtained when assessed by age groups are as follows:

Upon examining the data, it is evident that the rates at which primary, middle, and high school students know the words are very close to each other. The similarity in results across age groups in this study conducted over a wide age range is attributed to the method used in selecting words. The 474 words identified with the contribution of the validity committee were selected based on students' age characteristics, ensuring that they are understandable, concrete, and easily comprehensible for each age group. Additionally, to compensate for potential data losses due to the lack of literacy skills in the "tanımla eşleştirme" (define matching) activity, a validity committee member proficient in both languages was present in the class.

When evaluating student data based on birthplaces, it was observed that students born in Turkey, among middle and high school students, knew the words in both languages to a very high extent. These students, who speak Romaic with their families and Turkish in their social lives, demonstrate a high level of proficiency in both languages. For middle and high school students born outside of Turkey - specifically in Greece or Georgia for this study group - it was observed that they knew the Greek usages of words to a very high extent. The rates at which they know the Turkish usages of the words correlate with the time they have spent in Turkey.

Looking at the data based on birthplaces, it should be noted that some primary school students, such as Ö.6, have different results compared to the overall study. Among primary school students, those born in Turkey can be said to have a high rate of knowing the words in Turkish, but there are no significant differences with students born in Greece. According to the members of the thesis validity committee working in these institutions, this situation is related

to the isolated structure of the Rum Primary School, the detachment of students in that age group from social life, and their presence only in environments where Romaic is spoken.

The data obtained in this study indicates that students attending Minority Schools in Gökçeada have better knowledge of Greek words, and they are more proficient in the common vocabulary in the Greek language. The findings suggest that activities based on common words can rapidly improve the Turkish vocabulary of these students, and this is consistent with similar studies conducted with different study groups. Moreover, it is possible to say that these obtained data are the first academic insights into the quality of Turkish education in minority schools.

5. Suggestions

Turkish and Greek/Romaic are languages with a historical background. The common vocabulary between the two languages is expressed at a level of hundreds or even thousands. Efforts should be made to utilize this commonality in the Turkish education of Greeks or the Rum community in our country, and teaching materials should be prepared.

The common vocabulary between Turkish and various world languages should be explored. Word commonalities that can be identified between Turkish and different languages can assist stakeholders working in the field of Turkish as a foreign language in the teaching process.

Minority schools are institutions with multiple languages of instruction simultaneously. The students of these schools are individuals who use more than one language in their daily lives. From a language teaching perspective, minority schools are places that need to be academically emphasized and evaluated. Studies should be conducted on the content and quality of education in minority schools.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

The necessary permission to conduct the study was obtained from Social and Human Sciences Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University of Applied Sciences (01.04.2022-2200073653)

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors of the study declare that they carried out every stage of the research themselves and that the contribution of both researchers to the work is equal.

Özel Gökçeada Rum Okulları Öğrencilerinin Türkçe-Yunanca Ortak Söz Varlığını Bilme Durumları

Yüksel GÖKAKIN, Milli Eğitim Bakanlığı, uzunogluyuksel@gmail.com, 0000-0002-3217-4916

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, esinsahin25@gmail.com, 0000-0002-9730-3280

Özet: Bu çalışma Türkçe-Yunanca ortak söz varlığının Çanakkale ilinde bulunan Rum azınlık okullarında bilinme durumlarını ölçen bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup var olan bir durumu ortaya koymaya yöneliktir. Bu çalışmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maria Dimasi ve Ahmet Nizam tarafından Yunanistan'da yazılan ve Türkçe-Yunanca ortak söz varlığını konu alan To Kino Leksilogio tis Ellinikis ke Turkikis Glossas isimli eser çalışmanın ana kaynağını oluşturmuştur. Bu eserde bulunan kelimelerden 200 tanesi, iki dili bilen, alan uzmanı olan kişilerden bir komisyon oluşturularak belirlenmiş üç farklı ölçme aracı hazırlanılarak Özel Gökçeada Rum İlkokulu, Özel Gökçeada Rum Ortaokulu ve Özel Gökçeada Rum Lisesi öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmadaki 200 kelimenin en az bir dilde %90 ve daha fazla oranda bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortak söz varlığı, Türkçe, Yunanca, Azınlık Okulları

Künyesi: Gökakin, Y. & Yağmur Şahin, E. (2023). The status of Private Gökçeada Rum Schools students' knowledge about the common Turkish-Greek Vocabulary, Özel Gökçeada Rum Okulları öğrencilerinin Türkçe-Yunanca ortak söz varlığını bilme durumları. The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 8(3), 481-499. <https://doi.org/10.29250/sead.1332392>

*Bu makale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı bünyesinde Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN danışmanlığında Yüksel GÖKAKIN tarafından hazırlanan "Özel Gökçeada Rum Okulları Öğrencilerinin Türkçe Yunanca Ortak Söz Varlığını Bilme Durumları" başlıklı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden hareketle oluşturulmuştur.

**Bu çalışma, 7. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu-USEAS 2023'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Dünya yaratıldığından bugüne gelinceye kadar yaşanan gerçeklerin, hem yaşandığı anda hem de daha sonraki nesiller tarafından algılanıp anlaşılması; devirden devire, yöreden yöreye değişen dil aracılığıyla olmuştur (Ağca, 2001, s. 1). Geçmişten günümüze insanın doğasında var olan paylaşma isteğini önce yakın çevresiyle şimdi ise internet aracılığıyla sosyal medyayla birlikte tüm dünyada gerçekleştirilmektedir. “Kitle iletişim araçları artık sınırları ortadan kaldırmış, dünyayı küçük bir köy haline getirmiştir. Globalleşen dünyada herkes herkesin nefes alışından haberdar duruma gelmiştir” (Aktaş & Gündüz, 2007, s. 7). Gelişen teknolojiyle birlikte yeni üretilen bir cihaz üreticisinin ona verdiği isimle tüm dünyadaki ortak kelimeler listesine dâhil olmaktadır. Bu kelimeler arasında selfie ve drone sözcükleri gösterilebilir. TDK’ye (2009) göre “öz çekim” ve “uçan göz” olarak adlandırılrsa da tüm dünya ve ülkemizde ilk çıktığı adıyla kullanımı daha yaygındır. Bu durum günümüzde ortak kelimelerin oluşumunu açıkça ortaya çıkarmaktadır. Bu ortak kelimelerin oluşturduğu “internet dili” küreselleşen dünyanın oluşturduğu bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır.

Uzun yıllar boyunca bir arada yaşayan milletler arasında bu birliktelikten kaynaklanan bir kültür alışverişi oluşmakta ve oluşan yeni folklorun içinde halk oyunlarından yemek tariflerine kadar bir millete ait karakteristik özellikler olan gelenek ve görenekler bulunmaktadır. Bu aktarımı sağlayan bir toplumu ulus yapan en önemli öge dildir ve toplumun kültürünün gelişmesinde ve yayılmasında en önemli araçtır (Önertoy, 2002, s. 367). Bir millete ait olan kültürel bir ögenin beraber yaşamanın bir sonucu olarak paylaşılması ve paylaşılan bu ögenin taraflar tarafından benimsenmesi pek tabiidir. Türk ve Yunan milletleri için de aynı durum geçerlidir. 1071 Malazgirt Savaşıyla Anadolu’ya sökün eden Türkler Yunanlılarla günümüze kadar aynı toprakları aynı veya farklı devletlerin bayrağı altında paylaşmışlardır. Bu paylaşım sadece gelenek ve görenekte kalmamış; aynı dil ailesine mensup olmayan iki dil arasında bolca kelime geçişlerine de yol açmış olup Yunancadan Türkçeye, Türkçeden de Yunancaya birçok kelime taşınmıştır. “Diller arasında etkileşimin olması kaçınılmazdır; çünkü bütün dillerde alıntı kelimeler vardır. Örneğin Yunancadan Türkçeye karışan kelime sayısı 500 civarındadır” (Akagündüz, 2002, s. 308, 316).

Bu çalışmada Yunanca ve Türkçedeki ortak kelimelerin iki dil arasında köprü kurarak Türkçenin daha kolay öğrenilmesini sağlayacağı düşünülmüştür. Uygulanan ölçeklerin bu ortak kelimeleri öğretmede ne denli katkısının olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın ana problem cümlesini “Özel Gökçeada Rum Okulları öğrencilerinin Türkçe-Yunanca ortak söz varlığını kullanma durumları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1. Türkçe ve Yunancanın Kelime Alışverişi Üzerine

Millet deyince aralarında dil, kültür, soy, tarih ve kader birliği ve ortaklığı bulunan ve bunun böyle olduğuna inanan, böylece bunun şuurunu taşıyan bir insan topluluğu akla gelmektedir. Hiç şüphesiz milleti meydana getiren unsurların en önemlisi dildir (Güzel vd., 1995, s. 45). Millet olmanın gereği sadece aynı soy bağıyla değil aynı dil, kültür ve tarihi paylaşmakla mümkündür. Günümüze kadar yapılan ve bundan sonra da yapılacak dil tanımlamalarının mükemmel olmayacağı anlaşılmaktadır (Çifci, 2010). Bu tanımlardan yola çıkarak dilin insanları bir arada tutan, anlaşmayı sağlayan, kendi içinde uyulması gereken kurallarının bulunduğu malzemesi ses olan, milli birlik ve beraberliği sağlayan, nesilleri birbirine bağlayan bir araç olduğu görülmektedir. İnsanların anlaşması, bilgi ve birikimlerini aktarması, kendini gerçekleştirme ve ait olduğu toplum içinde yaşayabilmesi bu araçla mümkün olmaktadır. İnsanın kendini anlatma ihtiyacı dillerin doğuşuna ve gelişmesine neden olmakta ve insanlar tarihi bilinmeyen dönemlerden günümüze kadar bu ihtiyaçlarını oluşturdukları dil sistemleri ile gidermektedirler. Oluşturulan dil ailelerindeki söz varlıkları hem insanların oluşturdukları kelimeler hem de tabiattaki seslerin taklidiyle genişlemektedir. “Son olarak dil; insanlar arasında anlaşmayı, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan, bilinmeyen bir zamanda, bilinmeyen bir biçimde oluşan, ait olduğu toplumu her yönüyle ifade eden, işaret ettiği varlık ve kavramlarla arasında doğrudan bir ilişki bulunmayan nedensiz ses sembollerinin oluşturduğu, yaşayan ve doğal bir sistemdir” (Bayraktar vd., 2008 : 4).

Diller; kültürel, ekonomik, sosyal ilişkiler, teknolojinin gelişmesi gibi sebeplerle sözcük alışverişi halindedir. “Sözcük alışverişinde edilgen diller (alıcı diller) ve etken diller (verici diller) vardır. Herhangi bir dil, bir dile karşı etken, başka bir dile karşı ise edilgen durumunda bulunabilir. Türkçe Arapça, Fransızca vb. dillere karşı edilgen, Balkan dillerine karşı ise etken durumda olmuştur. Örneğin Sırpçada binlerce Türkçe sözcük varken Sırpçadan Türkçeye geçen sözcük sayısı yok denecek kadar azdır (Eker, 2006, s. 201). Geçen yıllar boyunca Türkçe Arapça, Farsça, Yunanca, İngilizce, Fransızca gibi dillerden beslenmiş ve Türkçenin sözcük hazinesi genişlemiştir.

Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiry'a'dan Hindistan ve Kuzey Avrupa'ya kadar geniş bir alanda varlık gösteren bir dilin tarihini yazmak kolay değildir. Binlerce eser, anıt, yazıt ve belge bırakan Türk dili bugün de Türkistan, Azerbaycan, Anadolu, Balkanlar ve Avrasya bozkırlarında kullanılmaya devam etmektedir (Ercilasun, 2008, s. 13). Bu tespit aslında Türk-Yunan ilişkileri ve Türkçe-Yunanca ilişkilerinin konu alındığı bu çalışmaya da temel teşkil

etmektedir. Zira Türkler yayıldıkları geniş coğrafyada Türkçenin de yayılmasına vesile olmuş ve Türk dili birçok dil ile dil bağları da kurmuştur.

Tarih boyunca bu kadar derin ilişkileri olan iki milletin birbirlerinden kelime almaları da doğal bir sonuçtur (Millas, 2012). Millas, Türkçe Yunanca Ortak Kelimeler, Terimler ve Atasözleri kitabında ortak kelime sayısının 4600 olduğunu söylerken “Dimasi ve Nizam “To Kino Leksilogio tis Ellinikis ke Turkikis Glossas” başlıklı çalışmalarında Yunanca ve Türkçenin ortak söz varlığını belirlemeye çalışarak her iki dilin birbirinden aldığı sözcükleri kavram alanı ve sözcük türü temelinde tasnif etmektedirler ve Yunancadaki Türkçe alıntılar, sözcük türüne göre 834, kavram alanına göre 906 olarak verilmektedir” (Kelağa, 2017). Türkçede ve Yunancada bulunan ve sayıları yüzler hatta binler ile ifade edilen ortak kelimeler bu çalışmanın ana temasını oluşturmaktadır.

Yer adları (toponimi) hem kültürel hem politik anlamda önemlidir. Kültürel anlamda, yerli halk açısından bellek, kimlik ve aidiyet göstergesidir. Politik açıdan ise iktidarın gücünü ve ideolojisini uyguladığı alanlardır. Bu sebeple, zaman zaman farklı toponimler karşı karşıya gelirler (Münüsoğlu, 2021). Bu duruma örnek olarak Türkiye sınırına en yakın şehir olan Alexandropolis’e Türkler arasında Dedeoğaç denilmesi örnek gösterilebilir. Rumların da Gökçeada’dan bahsederken genellikle İmroz adını kullandıkları görülmektedir. Bu örnekler değişen politikaların toplumun belleğine yerleşen ortak kanıyı değiştiremediğini ortaya koymaktadır. “Lozan Antlaşması ile Türkiye’ye dâhil edilen ancak halkı nüfus mübadelesi dışında bırakılan tüm halkı Rum Ortodoks olan İmroz’un Türkiye’nin çeşitli insanların iskân edilmesiyle, demografisi değişmeye başlamıştır. Ardından adalılar da dışarıya göç etmeleriyle birlikte Rum nüfus azınlık durumuna düşmüştür. 1970 yılında ise Türk Müslüman nüfusun çoğunluk olduğu adanın adı Türkçeleştirilerek Gökçeada olarak değiştirilmiştir” (Münüsoğlu, 2021).

İki komşu toplumun yüzlerce yıldır süren ilişkileri ortadadır. Aynı coğrafyada yaşamının gereği olarak siyasal ve sosyal olaylarda verilen ortak ya da karşıt tepkiler, iki ülkede yaşayan azınlık gruplar düşünüldüğünde iki toplum arasında geçmişte yaşanan bu kelime alışverişinin gelecekte yeni kelimeler ile devam edebileceğini söylemek mümkündür.

1.2. Yunanca-Türkçe Ortak Söz Varlığı ve İlgili Çalışmalar

Yunanca ve Türkçenin ortak söz varlığı üzerine çeşitli araştırmacılar çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçları derleyen Karaoğaç (2004) şu sonuçlara varmıştır: Bu alanda sözcük listelemesine giden önemli bir isim Miklosich’tir. Daha sonra Meyer, Rouzevalle ve Papadopoulos’un çalışmalarına rastlanmaktadır. Türkçedeki Yunanca unsurlar

Tietze tarafından 347 kelime incelenilerek araştırılmıştır. Türk aydınlarından Kıbrıslı Hüseyin Şafi Alpay'ın çalışması ise Kıbrıs'taki kargaşadan ötürü tamamlanamamıştır. Kukkidis'in 1960 tarihli çalışmasında 3.000 kelimenin varlığından bahsedilir. Daha sonra 1974 yılında Georgidas'ın çalışmasında 1968 kelimeye rastlanmaktadır. Pambukis'in 1988 yılındaki eseri de alana katkı sağlayan önemli bir çalışmadır. Giagkoullis'in 1994 yılındaki etimolojik sözlüğünde ise 1.520 Türkçe kelimenin varlığı görülmektedir. Evangelia Ahladi'nin Ankara Üniversitesinde 1998 yılında yaptığı Yüksek lisans çalışmasında Yunanca'daki Türkçe Unsurlar ve Türkçe'deki Yunanca Unsurlar ses ve anlam değişiklikleri açısından ele alınmıştır (Karaağaç, 2004).

Sonraki süreçte göze çarpan iki çalışma Maria Dimasi ve Ahmet Nizam tarafından 2004 yılında hazırlanan "Yunanca-Türkçe Ortak Söz Dağarcığı" isimli çalışma ve Herkül Millas tarafından 2012 yılında hazırlanan Türkçe Yunanca Ortak Kelimeler, Terimler ve Atasözleri isimli kitaplardır. Bu iki çalışma bu tezde üzerinde çalışılan ortak söz varlığının da tespitinde de ana kaynaklar olarak kullanılmıştır. Millas (2012) çalışmasının ön sözünde, yaptığı bu derlemeyi Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde yürüttüğü Yunanca derslerinde ve Yunanistan'ın Rodos adasında faaliyet gösteren Ege Üniversitesinde yürüttüğü Türkçe derslerinde kullandığını ifade etmiş ve bu kelime listesi sayesinde öğrencilerin binlerce kelimeyi ezberlemeye gerek kalmadan çok kısa sürede öğrenebildiğini dile getirmiştir. Nitekim Boylu ve Başar (2018) da İran'da yaptığı çalışmada bu durumu başka bir coğrafya ve başka bir dil ile sınımlanmış yine benzer tespitlere ulaşmıştır.

Yunanca-Türkçe ortak söz varlığının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında değerlendirildiği ilk ve tek akademik çalışma Christiana İoannidi'nin 2020 yılında tamamladığı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe-Yunanca İnsan Vücudu ile İlgili Deyim ve Atasözlerinde Dilsel ve Kültürel Benzerlikler" isimli yüksek lisans tezidir. İoannidi (2020) çalışmasının amacını çalışmaya konu olan benzerlikleri tespit etmek olarak açıklamış ve uygulama boyutunda neler yapılabileceği hususuna yer vermemiştir.

2. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analiz şekline yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türk hukukuna göre "azınlık okulu" statüsü taşıyan Özel Gökçeada Rum Okullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe ve Yunancada ortak olarak bulunan söz varlığını

bilme durumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretimine yönelik çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 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 araştırma” (Yıldırım & Şimşek, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada ilk olarak Yunanca-Türkçe ortak söz varlığına yönelik çalışmalar incelenerek çalışmamıza kaynak oluşturacak ortak kelimelerin seçimi ile başlanmıştır. Önceki bölümlerde belirtildiği üzere iki dil arasındaki ortak söz varlığını araştıran birden fazla kaynak mevcuttur. Bununla birlikte 2004 yılında Maria Dimasi ve Ahmet Nizam tarafından Yunanistan’da yazılan “To Kino Leksilogio tis Ellinikis ke Turkikis Glossas” isimli eser bu çalışmalar arasında en güncel çalışma olması sebebiyle tercih edilmiştir. Dimasi ve Nizam (2004) bu çalışmada sözcük türüne göre 834, kavram alanına göre 906 ortak kelime tespitinde bulunmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin yaş grubunun pedagojik özelliklerini, birbirinin tekrarı ya da türetilmiş hali mahiyetindeki kelimeleri dikkate alarak ve geçerlik komitesinin de görüşleri doğrultusunda Dimasi ve Nizam’ın (2004) tespit ettiği bu kelimeler arasından 474 tanesini çalışmasına kaynak olarak belirlemiştir. 474 kelimenin ortak özelliklerinden yola çıkılarak bir eleme daha yapılmış ve nihayetinde 200 kelime öğrencilere üç farklı ölçme aracı olarak sunulmuştur.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Daha çok nitel araştırmalarda tercih edilen bir yöntem olan (Grix, 2010) belirli kriterleri karşılayan özgün gruplar üzerinde yapılan çalışmalarda sıkça kullanılan bir yöntemdir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili Gökçeada ilçesinde bulunan Rum okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacının bahsi geçen okullarda iki yıllık öğretmenlik tecrübesi vardır. Araştırmanın konusu da bu iki yıllık öğretmenlik tecrübesi sonucu belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen veriler noktasal olarak Gökçeada Rum Okulları için geçerlidir. Araştırma verilerinin bir evrene genellenemiyor olması sebebiyle örneklem-evren ilişkisi kurmak yerine “çalışma grubu” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmada 15’i kız, 20’si erkek toplam 35 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 8’i Türkiye, 26’sı Yunanistan, 1 tanesi de

Gürcistan doğumludur. Araştırmaya ilkökul düzeyinde 8, ortaokul düzeyinde 14, lise düzeyinde ise 13 öğrenci katılmıştır. 1. sınıf dışında tüm sınıf düzeylerinden öğrenci bulunmaktadır. 1. sınıf düzeyinden de araştırma kapsamına giren öğrenciler bulunmasına karşın öğrencilerin uygulama formlarını anlamaya yetecek düzeyde okuma-yazma bilmiyor olması nedeniyle ve ölçme hatası oluşmaması amacıyla 1. sınıf öğrencileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada elde edilen veriler Türkçe ve Yunancada ortak olarak bulunan toplam 200 kelimenin üç farklı etkinlik halinde öğrencilere sorulması ile elde edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan kelimelerin belirlenmesi amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla ortak söz varlığı üzerine yapılan çalışmalar belirlenmiş ve en güncel çalışmalar olan Dimasi ve Nizam (2004) ve Millas (2012) eserleri referans olarak alınmıştır. Sonraki aşamada ise bu iki eserde geçen kelimeler arasında birbirinden türemiş kelimeler, güncelliğini yitirmiş kelimeler ile öğrencilerin yaş, eğitim düzeyi ve ilgi alanlarına uygun olmayan kelimeler ayıklanmıştır. Türkçe öğretiminde öğretilen kelimelerin öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olması gerektiği bir gerçektir. Bu hususta Ediger'den (2002) aktaran Özbay ve Melanlıoğlu (2008) çocuğun gelişim düzeyi ile uyumlu, öğrenciyi motive edecek, onun ihtiyaçlarına uygun kelimelerin öğretilmesi gerektiğini dile getirirken, Tağa (2016) da "Kelime seçiminde ilk dikkate alınması gereken öğrencilerdir. Yaş, seviye, sosyal ve kültürel özellikler öğrencilerin söz varlığının gelişiminde önemli bir rol oynar." ifadeleri ile bu tespiti destekler.

Bu aşamada elde edilen kelimelerin ortak kelime sayısı 474'e kadar düşmüştür. Bu kelimelerin belirlenmesi ve Yunanca dilinde karşılıklarının güncel, benzer telaffuzlu ve aynı anlamıyla olup olmadıklarının tespitinde tez geçerlilik komitesinin üyelerinden ana dili Rumca olan ve Rum dilinde eğitim öğretim yürüten üç öğretmen ile birlikte çalışılmıştır.

Belirlenen 474 kelimenin ölçme aracı haline getirilebilmesi için kelimelerin ortak özellikleri üzerinde durulmuştur. Yunanca-Türkçe ortak söz varlığında geçerlilik komitesi ile birlikte belirlenen 457 kelimenin 54 tanesi yiyecek ve içecek isimleri olup hazırlanan ilk etkinlik bu yiyecek ve içecek isimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer kelimeler incelendiğinde bu kelimelerin birçoğunun resmi veya tanımıyla eşleştirme için elverişli kelimeler oldukları görülmüş ve bu amaçlarla iki etkinlik daha hazırlanmıştır. Eşleştirme yöntemi kelime öğretiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir.

Üç etkinlikten oluşan çalışmada katılımcılara toplam 200 kelime sorulmuştur. Etkinliklerin hazırlanma sürecinde ve amaca uygunluğunun tespitinde de tez geçerlilik

komitesinde bulunan ve Türkçe öğretimi alanında çalışan bir doçent, bir alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmış, etkinlikler bu görüşler çerçevesinde son halini almıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Geçerlilik komitesinin onayı alındıktan sonra hazırlanan formlar öğrencilere iki farklı tarihte uygulanmıştır. İlk olarak öğrencilere Türkçe olarak hazırlanan formlar sunulmuş ve veriler toplanmıştır. Sonrasında ise aynı formlar Yunanca olarak öğrencilere uygulanmış ve veriler kayıt altına alınmıştır.

“Öğretimin öğrenciye uygun olarak yürütülmesi, öğrencinin öğrenmesini engelleyen durumların gözlenmesi ve giderilmeye çalışılması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda göz önünde bulundurulması” (Küçükahmet, 2009: 49-50) eğitimin temel ilkelerinin başında gelir. Bu çalışmada da bu ilkeler doğrultusunda hareket edilmiş ve özellikle ilkökul düzeyinde birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Uygulama formları tüm yaş düzeyleri için ortaktır. Bununla birlikte formların veri kaybı yaşanmadan uygulanabilmesi için de öğrencilerin hem Türkçe dilinde hem de Yunanca dilinde okuma yazma biliyor olmaları gerekir. Bu nedenle araştırmanın hedef kitlesine uygun özellikler gösterecek de okuma yazmayı ne kadar bildikleri noktasında tereddüt edilen 1. sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca uygulama esnasında araştırmacı ile tez geçerlilik komitesi üyelerinden olan ve her iki dili iyi düzeyde bilen öğretmenlerden biri de sınıfta bulunmuş ve gereken durumlarda açıklamalarda bulunmuşlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Çanakkale ili Gökçeada ilçesinde faaliyet gösteren Rum okullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe-Yunanca ortak söz varlığını bilme durumlarını ölçen bu araştırmada öğrencilerden elde edilen veriler ile tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi ile yorumlanmıştır.

3. Araştırma Bulguları

Bu bölümde yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Resimle Eşleştirme Etkinliğinde Katılımcıların Sorun Yaşadığı Kelimelere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin “Resimle Eşleştirme Etkinliği” olarak isimlendirilen formda sorun yaşadığı kelimeler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1

Resimle eşleştirme etkinliğinde katılımcıların sorun yaşadığı kelimeler

Kelime	Katılımcılar			Kız		Erkek		Toplam	
	K	E	Toplam	f	%	f	%	f	%
Tırpan	15	20	35	8	53,3	10	50	18	51,6
Δρεπάνι	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Dünya	15	20	35	10	66,7	18	90	28	80
Ντουνιάς	15	20	35	12	80	20	100	32	91,4
Raf	15	20	35	13	86,7	16	80	29	82,9
Ράφι	15	20	35	15	100	19	95	34	97,14
Kambur	15	20	35	8	53,3	12	60	20	57,1
Καμπούρης	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Çengel	15	20	35	8	53,3	4	20	12	34,3
Τσιγκέλι	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Kazan	15	20	35	12	80	13	85	25	71,4
Καζάνι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Balta	15	20	35	9	60	13	65	22	62,9
Μπαλτάς	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6
Orkestra	15	20	35	15	100	15	75	30	85,7
Ορχήστρα	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Fırça	15	20	35	12	80	15	75	27	62,9
Βούρτσα	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Kova	15	20	35	15	100	15	75	30	85,7
Koubás	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Fincan	15	20	35	11	73,3	13	65	24	68,6
Φλιτζάνι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Midye	15	20	35	10	66,7	15	75	20	57,1
Múdi	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Huni	15	20	35	10	66,7	14	70	24	68,6
Χωνί	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Cimbiz	15	20	35	10	66,7	13	65	23	65,7
Τσιμπιδακι	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Keçi	15	20	35	15	100	16	80	31	88,6
Katσίκα	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Kazma	15	20	35	9	60	15	75	24	68,6
Kasmás	15	20	35	12	80	20	100	32	91,4
Bacak	15	20	35	12	80	15	75	27	62,9
Μπατζάκι	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6
İskelet	15	20	35	11	73,3	16	80	27	62,9
Σκελετός	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Fırın	15	20	35	14	93,3	15	75	29	82,9
Φούρνος	15	20	35	15	100	20	100	35	100
Kiremit	15	20	35	11	73,3	9	45	20	57,1
καραμίδι	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6
Kayık	15	20	35	10	66,7	13	65	23	65,7
Καϊκι	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,14
Varil	15	20	35	12	80	14	70	26	74,3
αρέλι	15	20	35	15	100	20	100	35	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılara sorulan kelimeler hakkında söylenebilecekler şunlardır: Uygulanan etkinlikte yüzde olarak öğrencilerin Türkçe dilinde en zorlandıkları kelimeler Çengel (%34,3), Tırpan (%51,6), Kambur (%57,1), Kiremit (%57,1) ve Midye (%57,1) iken Yunanca dilinde en zorlandıkları kelimeler Τσιγκέλι (%85,7), Μπαλτάς (%88,6), καραμίδι (%88,6), Ντουνιάς (%91,4) ve Κασμάς (%91,4) olmuştur. Kelimelerin Yunanca kullanımları

öğrencilerin tamamına yakını tarafından bilinmekte buna karşın Türkçe kullanımları bilme oranı daha düşük kalmaktadır. Bu durum seçilen kelimelerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu ve ortak kelimeler üzerinden yürütülecek bir çalışmanın Türkçe öğretimini kolaylaştırabileceğini düşündürmektedir.

3.2. Tanımla Eşleştirme Etkinliğinde Katılımcıların Sorun Yaşadığı Kelimelere İlişkin

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin “Tanımla Eşleştirme Etkinliği” olarak isimlendirilen formda sorun yaşadığı kelimeler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu başlıkta geçen “sorun yaşayan” ifadesi araştırmaya katılan 35 öğrencinin en fazla 31’inin sorulan kelimeyi doğru olarak yanıtladığı anlamına gelmektedir.

Tablo 2

Tanımla eşleştirme etkinliğinde katılımcıların sorun yaşadığı kelimeler

Kelime	Katılımcılar			Kız		Erkek		Toplam	
	K	E	Toplam	f	%	f	%	f	%
Menekşe	15	20	35	11	73,3	14	70	25	71,4
Μενεξές	15	20	35	14	93,3	20	100	34	97,1
Ekonomik	15	20	35	7	46,7	15	75	22	62,9
Οικονομικός	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Avlu	15	20	35	7	46,7	9	45	16	45,7
Αυλή	15	20	35	11	73,3	17	85	28	80
Kiler	15	20	35	2	13,3	5	25	7	20
Κελάρι	15	20	35	11	73,3	18	90	29	82,9
Kardiyolog	15	20	35	11	73,3	11	55	22	62,9
καρδιολόγος	15	20	35	14	93,3	18	90	32	91,4
Meteoroloji	15	20	35	9	60	13	65	22	62,9
Μετεωρολογία	15	20	35	10	66,7	17	85	27	77,1
Litre	15	20	35	7	46,7	11	55	18	51,6
Λίτρο	15	20	35	11	73,3	19	95	30	85,7
Tema	15	20	35	9	60	5	25	14	40
Θέμα	15	20	35	12	80	14	70	26	74,3
Akustik	15	20	35	4	26,7	4	20	8	22,9
Ακουστικός	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Sakat	15	20	35	6	40	11	55	17	48,6
Σακάτης	15	20	35	11	73,3	18	90	29	82,9
Kronometre	15	20	35	11	73,3	13	65	24	68,6
Χρονόμετρο	15	20	35	14	93,3	19	95	33	94,3
Bakkal	15	20	35	9	60	18	90	27	77,1
Μπακάλης	15	20	35	14	93,3	19	95	33	94,3
Palamut	15	20	35	7	46,7	14	70	21	60
Παλαμίδα	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6
Müze	15	20	35	8	53,3	16	80	24	68,6
Mουσείο	15	20	35	13	86,7	19	95	32	91,4
Μικνatis	15	20	35	7	46,7	13	65	20	57,1
Μαγνήτης	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6
Mitoloji	15	20	35	7	46,7	13	65	20	57,1
Μυθολογία	15	20	35	11	73,3	17	85	28	80
Organ	15	20	35	10	66,7	16	80	26	74,3
Όργανο	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6

Ayaz	15	20	35	3	20	9	45	12	34,3
Αγιάζι	15	20	35	10	66,7	18	90	28	80
Fobi	15	20	35	9	60	12	60	21	60
Φοβία	15	20	35	13	86,7	19	95	32	91,4
Atmosfer	15	20	35	11	73,3	16	80	27	77,1
Ατμόσφαιρα	15	20	35	11	73,3	19	95	30	85,7
Astım	15	20	35	8	53,3	13	65	21	60
Ασθμα	15	20	35	13	86,7	15	75	28	80
Coğrafya	15	20	35	8	53,3	13	65	21	60
γεωγραφία	15	20	35	13	86,7	15	75	28	80
Bayat	15	20	35	10	66,7	14	70	24	68,6
Μπαγιάτικο	15	20	35	11	73,3	18	90	29	82,9
Hap	15	20	35	11	73,3	15	75	26	74,3
Χάπι	15	20	35	12	80	18	90	30	85,7
Lodos	15	20	35	4	26,7	5	25	9	25,7
Nóτος	15	20	35	12	80	14	70	26	74,3
Karakol	15	20	35	8	53,3	11	55	19	54,3
Kαραούλι	15	20	35	9	60	17	85	26	74,3
Filozof	15	20	35	9	60	11	55	20	57,1
Φιλόσοφος	15	20	35	12	80	19	95	31	88,6

Uygulanan etkinlikte öğrencilerin Türkçe dilinde en zorlandıkları kelimeler Kiler (%20), Akustik (%22,9), Lodos (%25,7), Ayaz (%34,3) ve Tema (%40) iken Yunanca dilinde en zorlandıkları kelimeler Θέμα (%74,3), Νότος (%74,3), Καραούλι (%74,3) ve Μετεωρολογία (%77,1) olmuştur. Kelimelerin Yunanca kullanımları öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilinmekte buna karşın Türkçe kullanımları bilme oranı daha düşük kalmaktadır. Bu durum seçilen kelimelerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu ve ortak kelimeler üzerinden yürütülecek bir çalışmanın Türkçe öğretimini kolaylaştırabileceğini düşündürmektedir.

3.3. Yiyecek-İçecek Etkinliğinde Katılımcıların Sorun Yaşadığı Kelimelere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin “Yiyecek-İçecek Etkinliği” olarak isimlendirilen formda sorun yaşadığı kelimeler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu başlıkta geçen “sorun yaşayan” ifadesi araştırmaya katılan 35 öğrencinin en fazla 31’inin sorulan kelimeyi doğru olarak yanıtladığı anlamına gelmektedir.

Tablo 3

Yiyecek-İçecek etkinliğinde katılımcıların sorun yaşadığı kelimeler

Kelime	Katılımcılar			Kız		Erkek		Toplam	
	K	E	Toplam	f	%	f	%	f	%
Lapa	15	20	35	9	60	9	45	18	51,6
Λαπάς	15	20	35	12	80	15	75	27	77,1
Pırasa	15	20	35	7	46,7	11	55	18	51,6
Πράσο	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Patlıcan	15	20	35	12	80	16	80	28	80
Μελιτζάνα	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Bamya	15	20	35	14	93,3	14	70	28	80

Μπάμια	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Fasulye	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
Φασόλι	15	20	35	15	100	19	95	34	97,1
Börek	15	20	35	15	100	18	90	33	94,3
Μπουρί	15	20	35	3	20	9	45	12	34,3
Kestane	15	20	35	10	66,7	12	60	22	62,9
κάστανο	15	20	35	13	86,7	15	75	28	80
Pekmez	15	20	35	7	46,7	12	60	19	54,3
Πειτιμεζι	15	20	35	9	60	14	70	23	65,7
Bulgur	15	20	35	8	53,3	15	75	23	65,7
Πλιγούρι	15	20	35	13	86,7	18	90	33	94,3
Kıyma	15	20	35	8	53,3	12	60	20	57,1
Κιμάς	15	20	35	15	100	17	85	32	91,4
Meze	15	20	35	11	73,3	12	60	23	65,7
Μεζές	15	20	35	14	93,3	17	85	31	88,6
Leblebi	15	20	35	3	20	10	50	13	37,1
Λεμπλεμπι	15	20	35	6	40	16	80	22	62,9
Şerbet	15	20	35	4	26,7	5	25	9	25,7
Σερμπέτι	15	20	35	6	40	11	55	17	48,6
Μυζουλα	15	20	35	7	46,7	7	35	14	40
Μούσμουλο	15	20	35	10	66,7	14	70	24	68,6
Κιμυον	15	20	35	4	26,7	6	30	10	28,6
Κύμινο	15	20	35	7	46,7	9	45	16	45,7
Pide	15	20	35	12	80	13	65	25	71,4
Πίτα	15	20	35	15	100	18	90	33	94,3
Revani	15	20	35	11	73,3	10	50	21	60
Ρεβάνη	15	20	35	11	73,3	14	70	25	71,4
Enginar	15	20	35	5	33,3	8	40	13	37,1
αγκιναρα	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6
Marmelat	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
Μαρμελάδα	15	20	35	14	93,3	19	95	34	97,1
Tahin	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
Ταχίνι	15	20	35	13	86,7	19	95	32	91,4
Peksimet	15	20	35	5	33,3	5	25	10	28,6
Παξιμάδια	15	20	35	14	93,3	18	90	33	94,3
Kadayif	15	20	35	13	86,7	14	70	27	77,1
κανταΐφ	15	20	35	13	86,7	18	90	31	88,6

Tablo 3'te uygulanan etkinlikte öğrencilerin Türkçe dilinde en zorlandıkları kelimeler Şerbet (%25,7), Kimyon (%28,6), Peksimet (%28,6), Leblebi (%37,1) ve Enginar (%37,1) iken Yunanca dilinde en zorlandıkları kelimeler Μπουρί (%34,3), Κύμινο (%45,7), Σερμπέτι (%48,6), Λεμπλεμπι (%62,9) ve Μούσμουλο (%68,6) olmuştur. Kelimelerin Yunanca kullanımları öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilinmekte buna karşın Türkçe kullanımları bilme oranı daha düşük kalmaktadır. Bu durum seçilen kelimelerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu ve ortak kelimeler üzerinden yürütülecek bir çalışmanın Türkçe öğretimini kolaylaştırabileceğini düşündürmektedir.

3.4. Ortak Söz Varlığından Seçilen Kelimelere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmaya konu olan 200 kelime, alanda daha önce yapılan çalışmalarla tespit edilen 474 kelime arasından seçilmiştir. Kelime seçiminde tez geçerlilik komitesinin görüşlerine

başvurulmuş ve kelimeler çocukların yaş özelliklerine ve eğitimsel amaçlara uygun olarak seçilmiştir. Kelimelerin her iki dilde de güncel olarak kullanılması ve aynı veya benzer telaffuza sahip olması da bir başka dikkat edilen noktadır. Bununla birlikte kelime seçimine ilişkin uygulama sonrası bir değerlendirme, çalışmanın amaca uygunluğunu ölçme açısından da önemlidir. Buna göre;

Araştırmaya konu olan kelimelerden her iki dilden birinde %70'ten daha az oranda bilinen dört kelime bulunmaktadır. Bunlar Pekmez-Πετιμεζι (%65,7), Leblebi-Πετιμεζι (%62,9), Muşmula-Μούσμουλο (%62,9) ve Kimyon-Κύμνο (%45,7)'dur.

Araştırmaya konu olan kelimelerden her iki dilden birinde %80'den daha az oranda bilinen altı kelime bulunmaktadır. Bunlar Lapa-Λαπάς (%77,1), Revani-Ρεβάνη (%71,4), Meteoroloji-Μετεωρολογία (%77,1), Tema-Θέμα (%74,3), Lodos-Νότος (%74,3) ve Karakol-Καραούλι (%74,3)'dur.

Araştırmaya konu olan kelimelerden her iki dilden birinde %85'den daha az oranda bilinen yedi kelime bulunmaktadır. Bunlar Avlu-Αυλή (%80), Kiler-Κελάρι (82,9), Sakat-Σακάτης (82,9), Mitoloji-Μυθολογία (%80), Ayaz-Αγιάζι (%80), Astım-Ασθμα (%80) ve Bayat-Μπαγιάτικο (%82,9)'tır.

Bunların dışında kalan 183 kelime en az bir dilde %90 ve daha fazla oranda bilinmektedir. Bu sayı da uygulamada sorulan 200 kelimenin %91,5 oranına tekabül etmektedir.

Çalışmada seçilen iki kelimenin Yunanca kullanımları sebebiyle sorun yarattığı ve öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olduğu görülmüştür. Çengel (Τσιγκέλι) kelimesi bilinen anlamı dışında Yunancada "dolandırıcı" anlamına da gelmektedir. Börek kelimesi Türkçe kullanımı ile çok yüksek oranda bilinirken Yunanca karşılığı olan Μπουρί kelimesi de Yunanca yine "börek" anlamına gelen "zými" ve "píta" kelimeleri ile karışmıştır.

Genel bir değerlendirme yapacak olursak yukarıda verilen aksi yönde örneklere rağmen kelime seçiminde yüksek bir başarı elde edildiğini söylemek mümkündür.

3.5. Öğrencilerin Yaş Grupları ve Diğer Kişisel Özelliklerine İlişkin Bir Değerlendirme

Çalışmaya katılan öğrenciler en küçüğü 2. Sınıf olmak üzere 12. Sınıfa kadar uzanan geniş bir yaş aralığında bulunmaktadır. Bu nedenle katılımcıların yaş gruplarına göre de değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Öğrencilerin verileri değerlendirildiğinde Türkiye'de bulunma süresi ile kelimelerin Türkçe kullanımlarını bilme oranı arasında çoğunlukla doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani kelimeleri Türkçe olarak daha yüksek oranda bilenler genellikle daha uzun süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerdir. Bunun en somut örneği lise

çağındaki öğrencilerdir. Araştırmaya katılan on üç lise öğrencisinden on biri en az dört yıldır Türkiye’de öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin hepsinde kelimeleri Türkçe kullanımları ile bilme oranı %80’in üzerindedir. Lise grubundaki öğrencilerden kelimeleri Türkçe kullanımları ile bilme oranı en düşük öğrenciler %72 ile Ö.27 ve %51 ile Ö.33’tür. İki öğrenci de diğer arkadaşlarından farklı olarak yalnızca iki yıldır Türkiye’de öğrenim görmektedirler.

Lise öğrencilerinde Türkiye’de kalma süresi ile kelimeleri Türkçe olarak bilme oranı arasındaki bu doğrusal ilişki ortaokulda benzer olsa da ilkokul özelinde bazı istisnalar bulunmaktadır. Örneğin Ö.6 isimli öğrenci Türkiye’de doğmuş ve on yıldır Türkiye’de yaşayan bir 4. Sınıf öğrencisidir. Buna rağmen kelimeleri Türkçe kullanımları ile bilme oranı Yunanistan’dan kısa süre önce gelmiş yaşlıları ile aynı ya da onlardan daha düşüktür. Araştırmacının ve tez geçerlilik komitesinin görüşüne göre bu durum bahsi geçen istisnai öğrencilerin sosyal hayattan toplumundan izole bir biçimde ve sadece Rumca konuşulan bir ortamda olmaları ile ilgilidir. Bu durumun lise öğrencilerinde görülmemesi ise bu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Türk yaşlıları ile arkadaşlık etmeleri, sosyal hayatta var olmaları ile ilgili olabilir.

Veriler öğrencilerin cinsiyetleri üzerinden değerlendirildiğinde birkaç kelimedeki öğrencilerin cinsiyetleri ile bağlantılı ilgi alanlarının etkili olduğunu söylemek mümkün olabilir. Örneğin Balta, Kazma gibi iş aletleri erkek öğrencilerin daha yüksek oranda; Fincan, Fırın gibi mutfak gereçleri ise kız öğrenciler tarafından daha yüksek oranda bilinmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama becerisi gerektiren tanımla eşleştirme etkinliğince erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bunun dışında cinsiyetin araştırma sonuçlarını etkilediğini söylemek mümkün değildir.

4. Sonuç

Yunanca-Türkçe ortak söz varlığını Rum Azınlık Okulları özelinde araştıran bu çalışma, Azınlık Okullarında Türkçe Öğretimini hukuki ya da tarihi boyutundan çok sınıf içi uygulamaları açısından değerlendiren ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Bunun yanında Türkçenin diğer dillerle ortak söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların da sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada çalışma grubunun iki dilin ortak söz varlığına olan hâkimiyeti ölçülmeye çalışılmıştır. Böylece alanyazında bir eksikliği gidererek Türkiye’deki azınlık okullarında Türkçe öğretiminin sınıf içi boyutu hakkında ilk çalışma yapılmış ve elde edilen verilerin Yunanca/Rumca konuşurlara Türkçe öğretiminde kullanılması amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama boyutunda ise bu kelimelerden 200’ü kullanılmıştır. Kelime odaklı bakıldığında dikkat çeken bazı sonuçlar şunlardır:

Bazı kelimelerin dikkat çekici sonuçlara sahip olduğu görülmüştür. Örneğin Kambur (Καμπούρης) kelimesi çalışmanın yapıldığı okulun müdürünün soyadında geçen bir ifadedir ve öğrencilerin her gün karşılaştıkları bir kelimedir. Kelimeyi Yunanca kullanımı (Καμπούρης) ile 35 öğrencinin 34'ü bilmekte iken Kambur kelimesini Türkçe olarak sadece 20 öğrenci bilmektedir.

Rum kültürünün önemli bir bileşeni olan deniz ürünlerinde öğrencilerin Yunanca kullanımlarda çok yüksek başarı gösterdiği ancak Türkçe kullanımlarda aynı başarının olmadığı görülmüştür. Örneğin Midye kelimesini Yunanca kullanımı ile (Μύδι) öğrencilerin tamamının bildiği görülürken Türkçe olarak Midye kelimesi öğrencilerin sadece %57,1'i tarafından bilinebilmektedir.

Çalışmada seçilen iki kelimenin Yunanca kullanımları sebebiyle sorun yarattığı ve öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olduğu görülmüştür. Çengel (Τσιγκέλι) kelimesi bilinen anlamı dışında Yunancada “dolandırıcı” anlamına da gelmektedir. Börek kelimesi ise Türkçe kullanımı ile çok yüksek oranda bilinirken Yunanca karşılığı olan Μπουρί kelimesi de Yunanca yine “börek” anlamına gelen “zými” ve “píta” kelimeleri ile karışmıştır. Bu durum Μπουρί kelimesinin doğru kullanılmadığı anlamına ise gelmemektedir. Birden fazla kelimenin öğrencinin zihninde bir kafa karışıklığı yaratmış olması mümkündür.

Bazı kelimelerin bilinme oranı her iki dilde de düşük kalmıştır. Bu kelimelerden Leblebi (Λεμπλεμπι) bir kuruyemiş, Şerbet (Σερμπέτι) geleneksel bir içecek, Muşmula (Μούσμουλο) az tüketilen bir meyve, Kimyon (Κύμνο) ise bir baharattır. Bu kelimeler her iki dilde de güncel olarak kullanıldığı bilirse de bilinme oranlarının düşük kalması kelimelerin öğrencilerin yaş gruplarına ya da ilgi alanlarına hitap etmemesi ile alakalı olabilir.

Araştırmada sorulan 200 kelimenin genelinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklar olmadığı görülmüştür. Ancak tüm kelimeler için bu durum geçerli değildir. Kazma, balta gibi iş aletlerini erkekleri, fincan fırın gibi mutfak gereçlerini kız öğrencileri her iki dilde de daha yüksek oranda bilmektedir. Bunun dışında tanımla eşleştirme olarak isimlendirilen etkinlikte erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumun diğer etkinliklerde görülmemesi dikkat çekicidir. Okuduğunu doğru bir şekilde anlamayı gerektiren bu etkinlikte oluşan farkın çalışma grubunda bulunan kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin daha düşük olması, hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması veya bireysel farklılıklar ile açıklanması mümkündür.

Yine kelime odaklı bakıldığında kelimelerin Yunanca kullanımları öğrencilerin tamamına yakını tarafından bilindiği ancak Türkçe kullanımlarını bilme oranının daha düşük kaldığı

görülmüştür. Öğrencilere sorulan 200 kelimedenden 182'si Yunanca dilinde %90 ve daha fazla oranlarda bilinmektedir. Bu veriler seçilen kelimelerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak seçildiğini ve ortak kelimeler üzerinden yürütülecek bir çalışmanın Türkçe öğretimini kolaylaştırabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışma ilkökul, ortaokul ve liseyi kapsayan geniş bir yelpazede uygulanmıştır. Bu nedenle verileri yaş gruplarına göre değerlendirmek de yerinde olacaktır. Yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde ulaşılan sonuç ise aşağıdaki gibidir:

Veriler incelendiğinde ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kelimeleri bilme oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Çok geniş bir yaş yelpazesinde uygulanan bu çalışmada yaş gruplarının benzer sonuçlar vermesi kelimelerin seçilmesinde kullanılan yol ile ilgilidir. Geçerlilik komitesinin katkısı ile tespit edilen 474 kelime öğrencilerin yaş özelliklerine göre seçilmiş, her yaş için anlaşılabilir, somut ve kolay anlaşılabilir kelimelerdir. Ayrıca tanımla eşleştirme etkinliğinde okuma yazma becerilerinin eksikliğinden kaynaklanacak veri kayıplarını telafi etmek adına sınıfta her iki dili iyi derecede bilen bir geçerlilik komitesi üyesi de hazır bulunmuştur.

Doğum yerlerine göre öğrenci verileri değerlendirildiğinde ortaokul ve lise öğrencilerinden Türkiye'de doğan öğrencilerin kelimeleri her iki dilde de çok yüksek oranda bildiği görülmüştür. Aileleri ile Rumca, sosyal hayatlarında ise Türkçe konuşan bu öğrencilerin her iki dili de iyi düzeyde bildiğini söylemek mümkündür. Ortaokul ve lise öğrencilerinden Türkiye dışında -bu çalışma grubu özelinde Yunanistan veya Gürcistan'da- doğan öğrencilerin kelimelerin Yunanca kullanımlarını çok yüksek oranda bildikleri, kelimelerin Türkçe kullanımlarını bilme oranlarının ise Türkiye'de buldukları süre ile doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Doğum yerlerine göre verilere bakıldığında Ö.6 gibi bazı ilkökul öğrencilerinin çalışmanın geneline göre farklı sonuçlara sahip olduğunu söylemek gerekir. İlkokul öğrencileri arasından Türkiye'de doğanların kelimeleri Türkçe olarak bilme oranının yüksek olduğu söylenebilir ancak Yunanistan'da doğan öğrencilerle aralarında bariz farklar bulunmamaktadır. Tez geçerlilik komitesinin bu kurumlarda çalışan üyelerine göre bu durum Rum İlkokulunun izole yapısı, o yaş grubundaki öğrencilerin sosyal hayattan kopuk olmaları ve sadece Rumca konuşulan ortamlarda bulunmaları ile ilgilidir.

Bu çalışmada elde edilen veriler Gökçeada Azınlık Okullarında öğrenim gören öğrencilerin Yunanca kelime bilgisinin daha iyi durumda olduğunu, ortak söz varlığını Yunanca dilinde daha iyi bildiklerini göstermektedir. Bulgular ortak kelimeler üzerinden yapılacak

etkinliklerin bu öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerini hızlı bir şekilde geliştirebileceklerini göstermektedir ki bu durum farklı çalışma gruplarıyla yapılan benzer çalışmalarla da tutarlıdır. Ayrıca elde edilen bu verilerin azınlık okullarında Türkçe öğretiminin niteliği üzerine elde edilmiş ilk akademik veriler olduğunu söylemek de mümkündür.

5. Öneriler

Türkçe ile Yunanca/Rumca tarihsel geçmişi olan dillerdir. İki dilin ortak söz varlığı sayıca yüzler hatta binlerle ifade edilen düzeydedir. Bu ortaklığın Yunanlılara ya da ülkemizdeki Rum toplumuna Türkçe öğretiminde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalı, ders materyalleri hazırlanmalıdır.

Türkçenin çeşitli dünya dilleriyle ortak söz varlıkları araştırılmalıdır. Farklı dillerle Türkçe arasında tespit edilebilecek kelime ortaklıkları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan paydaşlara öğretim sürecinde yardımcı olabilir.

Azınlık okulları, aynı anda birden fazla öğretim diline sahip okullardır. Bu okulların öğrencileri de aynı anda birden çok dili günlük hayatlarında kullanan bireylerdir. Dil öğretimi açısından bakıldığında azınlık okulları akademik anlamda üzerinde durulması, değerlendirilmesi gereken yerlerdir. Azınlık okullarındaki eğitimin içeriği ve niteliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

Araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan (01.04.2022 tarih ve 2200073653 numaralı) etik kurul izni alınmıştır.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Çalışmayı yürüten yazarlar araştırmanın her aşamasını kendileri gerçekleştirdiklerini ve eserde her iki araştırmacının da katkısının eşit olduğunu beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akagündüz, A. (2002). 21. Yüzyılda Türkçenin hedefleri. Türkçenin dünü, bugünü, yarını. *Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler* (s. 308-316), Ankara.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Bayraktar, N., Ercan, Y., Bulan, H. İ., Tekşan, K., Şengezer, N., Sezen, N., Üstün, Ö., Eldemir, M., Yüzbey, İ., Örgü Yaşar, F., Yetişen, A., Ak, N. & Kasımoğlu, H. (2008). *Türk dili: Yazılı anlatım, sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Boylu, E., & Başar, U. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kültürel boyutu: Türkçe kalıp sözlerin Farslara öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(43), s. 31-52. <https://doi.org/10.17133/tubar.326752>
- Çıfci, M. (2010). Dil Öğretimi. İ. Çetin (Dü.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (s. 107-154). Ankara: Nobel Yayın.
- Dimasi, M., & Nizam, A. (2004). *To kino leksilogio tis Ellenikis ke Turkikis glossas*. Selanik: Adelfio Kyriaki.
- Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yay.
- Ercilasun, A. B. (2008). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi* (6. b.). Ankara: Akçağ Yay.
- Ergül, E., Mutlu, M., Usta, B., & Çelebi, C. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim*, 1(3), s. 39-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/45576/577235>
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Güzel, A., Yıldız, S., Özsoy, B. S., Yontar, M. H., & Tonka, B. N. (1995). *Üniversiteler için Türk dili ders kitabı*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Yayınları No:1.
- İoannidi, C. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Yunanca insan vücudu ile ilgili deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaağaç, G. (2004). Türkçenin dünya dillerine etkisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kelağa, A. (2017). Skarlatos Vizantios'un Yunan sözlükbilimindeki yeri ve 1835 tarihli sözlüğünde tespit edilen Türkçe alıntılar. *Türkiyat Mecmuası*, 27(2), s. 135-169.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millas, H. (2012). *Türkçe Yunanca ortak kelimeler, terimler ve atasözleri*. İstanbul: İstos Yay.

- Münüşoğlu, H. (2021). Bir ismin etnografisi: İmroz'dan Gökçeada'ya. *Antropoloji (41)*, s. 118-123.
- Önertoy, O. (2002). Tarihsel süreç içinde Türkçenin yabancı diller etkisinde kalışı. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler* (s. 361-367). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), s. 30-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13713/166023>
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi(210)*, s. 163-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406018>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2009). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.