

ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2023
Cilt/Volume: 3
Sayı/Number: 2
Aralık/December



Editör/Editor


Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları/Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Doç. Dr. Umut BAŞAR

   / utoadergi

www.utoad.net

@TÖAD

U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Harmanlanmış Öğretim
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Sınıf Yönetimi
- Dil Öğretimi Sınıfında Söylem ve Etkileşim
- Öğrenme Psikolojisi
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dilbilgisi

* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

** Doç. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi editörü; Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan "U" işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Editörü Mustafa DURMUŞ ve Önder ÇANGAL; Editör Yardımcıları Mehmet Emre ÇELİK ve Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net/>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, bilim kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

@TÖAD

U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayıncı, İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

Publisher, License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK - Doç. Dr. Umut BAŞAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Éva JOHANSON (Uppsala Üniversitesi / Uppsala - İsveç)

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Güllü KARANFİL (Komrat Devlet Üniversitesi / Komrat - Moldova)

Doç. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Behruz BEKBAİY (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Prof. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi / Diyarbakır - Türkiye)

Prof. Dr. Lars JOHANSON (Emekli Öğretim Üyesi - İsveç)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Doç. Dr. Zübeyde ŞADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL - Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Yunus Emre UYAR - Beyza KOÇ GÜN

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Cihan ÖZDEMİR (Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz METE (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin DENİZ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Arzu ÇEVİK (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Tarık DEMİR (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN (Aksaray Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ (Bayburt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Safa ÇELEBİ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zemire GULCALI (Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi)

Dr. Murat ACELE (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)



ASOS
indeks



Directory of Academic and Scientific Journals



1. İrem OYAR UZUN

**SURİYELİ GÖÇMENLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ ODAKLI HAZIRLANMIŞ
ÇALIŞMALARA YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI**

(Araştırma Makalesi)

A Meta-Synthesis Study for Instructor-Focused Prepared Studies in Teaching Turkish to Syrian Immigrants

(Research Article)

85-111

—

2. Merve UZUN GÜLKAYA - Hatice Çiğdem YILDIRIM

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME STRATEJİLERİNE DAYALI
ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN HAREKETLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Araştırma Makalesi)

Evaluation of Activities Based on Listening Strategies According to Students'

Preceptions in Teaching Turkish as a Foreign Language

(Research Article)

112-131

—

3. Kardelen ŞENDOĞDU - Emrah BOYLU

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN ÖĞRETENLERİN DİJİTAL ÖĞRETİM
MATERYALİ GELİŞTİRME ÖZ YETERLİKLERİ**

(Araştırma Makalesi)

Digital Material Development Self-Efficacy of Teachers Who Teach Turkish Remotely as a Foreign Language

(Research Article)

132-160

—

4. Kübra ÇELİK - Mediha MANGIR

**BOSNA-HERSEK'TE YÜRÜTÜLEN "TERCİHİM TÜRKÇE PROJESİ"NE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Araştırma Makalesi)

Evaluation of Teachers' Opinions on the "Creation Turkish Project" Conducted in Bosnia-Herzegovina

(Research Article)

161-181

—

5. Ahmet HATTATIOĞLU - Mahir KALFA

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİ KİTAPLARININ KONUŞMA ETKİNLİKLERİ BAKIMINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

(Araştırma Makalesi)

Comparison of Foreign Language Teaching Books in Terms of Speaking Activities

(Research Article)

182-202

6. Gülden FENERCİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI - II

(Kitap Tanıtımı)

Research on Teaching Turkish as a Foreign Language - II

(Book Review)

203-206

—

7. Serdar ÖZDEMİR

TÜRKÇEDE BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ KELİME GRUPLARI (TASNİF VE YAPI TİPLERİ)

(Kitap Tanıtımı)

Dependent and Independent Word Groups in Turkish (Classification and Structure Types)

(Book Review)

207-214

SURİYELİ GÖÇMENLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ ODAKLI HAZIRLANMIŞ ÇALIŞMALAR YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Araştırma Makalesi

İrem OYAR UZUN*

Geliş Tarihi: 13.03.2023 | **Kabul Tarihi:** 04.05.2023 | **Yayın Tarihi:** 25.12.2023

Özet: 2011 yılında Suriye'den Türkiye'ye doğru başlayan göç dalgasıyla birlikte ortaya çıkan ihtiyaçlardan biri de dil öğretimi olmuştur. Bu amaçla günümüze kadar Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler başta olmak üzere pek çok kurum ve kuruluş bu ihtiyacı karşılamak için çeşitli projeler hayata geçirmişlerdir. PİKTES projesi bu projeler içerisinde en çok öne çıkanlardan biridir. Bu proje kapsamında çeşitli materyaller hazırlanmış, eğitimler gerçekleştirilmiştir. Atılan bu adımlar bilimsel çalışmalara da yansımaktadır. Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimine yönelik birçok çalışma hazırlanmış, bu çalışmalarda sahadaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, sahada karşılaşılan sorunlardan bahsedilmiş ve onların önerileri sorulmuştur. Materyal yetersizliği, program eksikliği, karma sınıflar, fiziksel koşullar, iletişim ve uyum sorunları bu sorunlardan bazılarıdır. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi tecrübelerinin çok üzerinde durulmadığı görülmüştür. Oysa bir lisans programı olmadığı için bu alanda çalışan öğretmenler farklı disiplinlerden gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin meslekî arka planları, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki yeterliklerinin etkisinin tespiti hedeflenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin örneklem olarak tercih edildiği bu çalışmalar incelenerek öğretmenlerin süreç içerisindeki rolü saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için bu çalışmada meta-sentez yöntemi tercih edilmiş ve çeşitli başlıklar altında ilgili çalışmalar karşılaştırılarak incelenmiştir. Önce çalışmaların betimsel özellikleri belirlenmiş, sonra çalışmalarda bulgular değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda öğretmenlerin ihtiyaçları saptanmıştır ve bu doğrultuda çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimi, öğretici yeterlikleri, ikinci dil öğretimi.

A META-SYNTHESIS STUDY FOR INSTRUCTOR-FOCUSED PREPARED STUDIES IN TEACHING TURKISH TO SYRIAN IMMIGRANTS

Research Article

Received: 13.03.2023 | **Accepted:** 04.05.2023 | **Published:** 25.12.2023

Abstract: Language teaching is one of the needs that emerged with the migration wave that started from Syria to Turkey in 2011. For this purpose, many institutions and organizations, especially the Ministry of Education and universities, have implemented various projects to meet this need. The PİKTES project is one of the most prominent among these projects. Various materials were prepared within this project's scope and training was carried out. These steps are also reflected in scientific studies. Many studies were prepared on teaching Turkish to Syrian immigrants, interviews were held with the instructors in this discipline, the problems encountered in this discipline were mentioned and their suggestions were asked. Lack of materials, lack of programs, mixed classes, physical conditions, communication, and adaptation problems are some of these problems. However, in the interviews with the instructors, it was seen that the experiences of the instructors in teaching Turkish as a foreign/second language were not emphasized much. However, no undergraduate program exists, so the instructors work from different disciplines. Therefore, this study aims to determine the effects of

* Öğr. Gör; Hacettepe Üniversitesi, HÜ-TÖMER; iremoyar@hacettepe.edu.tr,
0000-0002-3492-2295

the professional backgrounds of the instructors and their competencies in teaching Turkish as a foreign/second language. For this reason, these studies, in which the teachers were preferred as participants, were examined and the role of the instructors in the process was tried to be determined. For this reason, the meta-synthesis method was preferred in this study and the related studies were examined under various titles by comparing them. First, the descriptive features of the studies were determined, and then the findings of the studies were evaluated. As a result of this evaluation, the needs of the instructors were determined and various suggestions were made in this direction.

Keywords: Teaching Turkish to Syrian immigrants, instructor competencies, second language teaching.

Giriş

Suriye'deki iç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyelilere 2011 yılı itibariyle açık kapı politikası uygulanarak Türkiye tarafından "geçici koruma statüsü" verilmiştir. Bu süre zarfında mülteci, sığınmacı ve göçmen kavramlarının gelişigüzel biçimde kullanıldığı görülmüştür. Demirci ve Bulut (2020) 2011-2017 yılları arasında yapılmış çalışmalarda Suriyeli göçmenler için kullanılan tanımları içeren bir çalışma hazırlamışlardır. Çelik'in (2020, s. 14-16) açıkladığı üzere çeşitli sebeplerle ülkesine dönemeyen ya da dönmek istemeyen kişilere mülteci; mültecilik başvurusunun karara bağlanmasını bekleyen kişiler sığınmacı; zorlama olmadan, kişisel iradesiyle başka bir ülkeye göç etmiş kişiler de göçmen olarak adlandırılmaktadırlar. Bu çalışmada bilinçli olarak "göçmen" terimi kullanılacaktır. Göçün başladığı ilk dönemden günümüze kadar devam eden süreçte göçmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi için çeşitli politikalar izlenmiştir. Bu ihtiyaçlardan biri de eğitim ihtiyacıdır. Hem yetişkinler hem de okul çağındaki çocuklar için eğitim temel bir hak olmakla birlikte ülkeye uyum için de önem arz eden bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başta MEB olmak üzere birçok devlet kurumu, özel kurum ve STK'lar tarafından göçmenlerin eğitim aracılığıyla sosyal uyumlarının sağlanabilmesi için adımlar atılmıştır. Göçmenlerin sosyal entegrasyonunun sağlanması hususunda pek çok alan uzmanı dil öğreniminin önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır (Bölükbaş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Şahin ve Şener, 2019; Şahin, Morali ve Göçer, 2021). Dilin iletişimin temeli olduğu düşünüldüğünde dil bariyerinin aşılammış olması bireylerin sosyal entegrasyon sürecini de zorlaştıracaktır. Köse ve Özsoy'un (2019, s.114) da ifade ettiği gibi doğru ve etkili bir dil öğretimi göçmenlerin sosyal uyumunu hızlandırıp onları toplum nezdinde bir yük olmaktan ziyade topluma enerji katan bir unsura dönüştürebilir ve bunu gerçekleştirirken de esas olan onların dil ve kültür aracılığıyla topluma ve iş hayatına katılımları olacaktır. Özellikle de eğitim çağında olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için dil öğrenimi eğitim hayatlarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak önem taşımaktadır. Çünkü çocukların eğitim hayatı doğrudan geleceklerini şekillendirir ve bu da doğrudan Türkiye'nin geleceğini etkilemektedir. Dolayısıyla hedef kitleye göre süreç ve uygulamalar değişebilmekte olup bu hususlar gözetilerek bir dil politikası geliştirilmelidir.

Bu çalışmalarla ilgili dikkate değer bir diğer husus da göçmenlere Türkçe öğretimi süreci ve süreçte yaşanan sorunları içeren pek çok çalışmada örneklem grubu olarak

öğrenciler yerine öğretmenlerin tercih edilmiş olmasıdır (Bkz. İnce ve Phutkaradze, 2018; Morali, 2018; Şahin ve Boylu, 2020; Ucuzsatar, 2021). Ayrıca bazı çalışmalarda da hem öğretici hem öğrenciler çalışma grubu olarak ele alınmıştır (Bkz. İltar ve Dündar, 2018; Solak ve Çelik, 2018; Temiz, 2021; Kanat, 2022). Bu durumda hem araştırmacıları bu tercihe iten sebeplerin hem de öğretmenlerin süreç içerisindeki rolü, görüşleri ve meslekî arka planlarına yönelik göçmenlere Türkçe öğretimi hususundaki yeterliklerinin incelenmeye değer olduğu düşünülmektedir. Zira sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı gibi çeşitlilik gösteren alanlardan mezun öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirdiği göz önünde bulundurulduğu zaman öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin ne kadar mühim bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır (Dil öğretiminde öğretici yeterlikleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Durmuş, 2019). Başar (2021, s. 289-291) göçmenlere Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerdeki olası yeterlikleri şöyle sıralamıştır:

- İki dilli çocuklarda dil edinimi bilgisi,
- Ana/birinci dil bilgisi,
- İlkokuma ve yazma öğretimi bilgisi,
- Çocuk pedagojisi ve psikolojisi bilgisi,
- Göçmen psikolojisi bilgisi,
- Göç sosyolojisi bilgisi,
- Etkili iletişim bilgisi,
- Kültürel farkındalık bilgisi,
- İlk yardım bilgisi.

Başar (2021, s. 287) aynı çalışmasında öğretici yeterliklerine dair bir alanyazın oluşmaya başladığını ancak göçmenlere Türkçe öğretimindeki öğretici yeterliğinin de bir özel alan yeterliği olarak dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak Demir (2022, s. 385) de Başar'ın bu tespitini referans göstererek tespitinin hâlâ geçerli olduğunu ve bu alandaki çalışmalarda yaşanan nicel artışa rağmen henüz öğretici yeterliklerine yönelik özel bir çalışmanın bulunmadığının altını çizmiştir.

Bu problem durumundan yola çıkılarak hazırlanacak olan bu çalışmada Suriyelilere Türkçe öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmalardan hareketle öğretmenlerin süreçteki rolünün tespiti hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

- Göçmenlere Türkçe öğretimine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Öğreticilerin süreç içerisindeki rolü nedir?
- Öğreticilerin meslekî arka planları süreci nasıl etkilemektedir?
- Öğreticilerin göçmenlere Türkçe öğretimine dair farkındalıkları nasıldır?
- Öğretici görüşlerinin bilimsel çalışmalardaki karşılığı nasıldır?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu çalışmada nitel desenle hazırlanmış çalışmaların çeşitli temalar/başlıklar altında sınıflandırılarak derinlemesine karşılaştırılmasını ve elde edilen verilerin nitel bir bakış açısıyla yorumlanmasını amaçlayan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin lisansüstü tezler de dâhil olmak üzere eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda araştırmacılar tarafından tercih edilir hâle geldiği gözlenmiştir (Uyan, 2019; Ulaş, 2020; Oyar, 2021; Himoğlu, 2022; Koyuncu, 2022; Kansızoğlu, 2022; Karbuz, 2023).

Çalık ve Sözbilir'e göre (2014, s. 34) betimsel içerik analizi gibi sistematik derlemeler çok sayıda çalışmayı daha genel bir bakış açısıyla incelerken meta-sentez sınırlı sayıda çalışmayı daha derinlemesine inceler. Dolayısıyla elde edilen verilerin detaylı yorumlanmasına imkân tanınmış olur.

1.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama için Google Akademik, Araştırmaz, Hacettepe Üniversitesi Kütüphaneleri, TÜBİTAK ULAKBİM ve YÖK Tez Merkezi veri tabanında “Suriyelilere Türkçe öğretimi”, “göçmenlere Türkçe öğretimi”, “sığınmacılara Türkçe öğretimi” ve “PİKTES” anahtar sözcükleri ile alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda konu ile ilgili 15 lisansüstü tez, sekiz bildiri ve 75 makale olmak üzere toplam 98 çalışmaya erişilmiştir. Bu makalelerin 27'si, bildirilerin üçü ve tezlerin üçü göçmenlere Türkçe öğretiminde öğreticilerin rolü merkeze alınarak hazırlanmış çalışmalardır. Bu çalışmaların incelenebilmesi için elde edilen veriler ışığında çeşitli meta-senteze dâhil edilme ölçütleri belirlenmiştir:

- Çalışmanın sadece öğretici merkezli olması,
- Lisansüstü tez veya bilimsel dergilerde yayımlanmış makale olması,
- Türkiye'ye göç etmiş Suriyelilere Türkçe öğretimini konu almış olması,
- Çalışmanın başlığında öğretmen/öğretici/öğreten/öğretim elemanı sözcüklerinin geçmesi.

Bu dâhil edilme ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda öğretici merkezli hazırlandığı tespit edilen 33 çalışmanın 30'unun meta-senteze dâhil edilmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Diğer üç çalışma ise bildiri olması, Türkçe öğretimini değil sınıf öğretmenliği uygulamalarını esas almaları ve tematik karşılaştırma yapmaya uygun olmamaları sebeplerinden dolayı meta-senteze dâhil edilmemiştir. Çünkü meta-sentezin uygulanabilmesi için ortak temalar altında karşılaştırma yapılabilecek konu başlıkları gerekmektedir. Ayrıca tespit edilen lisansüstü tezlerin hepsi yüksek lisans tezi olup şartları karşılayan bir doktora tezi tespit edilememiştir. Meta-sentez uygulanırken, belirlenmiş olan bu 30 çalışmadaki verilerin geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmıştır.

Tablo 1
Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

Çalışma Kodu	Yazar(lar)	Yılı	Konusu	Verilerin Toplandığı Şehir/Şehirler	Öğretim Kademesi
Ç ₁	Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek D.	2018	Sorunlar	Ankara, Bursa, Muğla	İlkokul
Ç ₂	Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y. ve Asmaz, A.	2019	Sözcük Öğretimi	İstanbul	Ortaokul
Ç ₃	Pilancı, H. vd.	2020	Genel	İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya, Antalya	Yetişkin (HEM)
Ç ₄	Boylu, E. ve Işık, P.	2020	Genel	Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Mersin, Hatay	-
Ç ₅	Koçoğlu, A. ve Yanpar Yelken, T.	2018	Öğretim Programları	Mersin	İlkokul
Ç ₆	Türker, M. S. ve Göçmenler, H.	2021	Motivasyon	-	GEM ve MEB
Ç ₇	Gözübüyük Tamer, M.	2020	Genel	Trabzon	Yetişkin (HEM)
Ç ₈	Tanrikulu, F.	2019	Tutumlar	Kahramanmaraş	-
Ç ₉	Şen, F. ve Solak, E.	2019	Sorunlar	Kayseri	Farklı kademeler
Ç ₁₀	Gün, M. ve Ağırman, F.	2018	Dilbilgisi	Kayseri, Nevşehir, Siirt	Üniversite
Ç ₁₁	Gün, M.	2015	Kültür	Adıyaman	Çadır kent
Ç ₁₂	Gün, M.	2015	Dinleme	Adana	Üniversite
Ç ₁₃	Eyüp, B., Arslan, N. ve Cevher, T. Y.	2017	Hazırbulunuşluk	Antalya	-
Ç ₁₄	Doğan, B. ve Ateş, A.	2018	Genel	Malatya	GEM
Ç ₁₅	Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Alyılmaz, S.	2018	Sorunlar	Kilis	İlkokul, Ortaokul, Lise
Ç ₁₆	Boylu, E. ve Işık, P.	2019	Genel	-	-
Ç ₁₇	Biçer, N. ve Kılıç, B. S.	2017	Materyal	Kilis, Hatay, Gaziantep	İlkokul, Ortaokul, Lise
Ç ₁₈	Beyhan, D. ve Epeçan, C.	2018	Sorunlar	İstanbul	GEM
Ç ₁₉	Gültutan, S. ve Kan, M. O.	2019	Yazma	Şanlıurfa	İlkokul
Ç ₂₀	Saltık, O. ve Pilancı, H.	2020	Sorunlar	İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Adana, İzmir,	HEM

				Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya, Antalya	
Ç ₂₁	Türker, M. S. ve Göçmenler, H.	2020	Sorunlar	İstanbul, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Adana, Mersin, Bursa, İzmir, Konya, Kilis	İlkokul Ortaokul
Ç ₂₂	Er, O., Bozkırlı, K. Ç. ve Biçer, N.	2018	Dinleme	Kilis	İlkokul, Ortaokul, Lise
Ç ₂₃	Taşkaya, M. S. ve Ersoy, G.	2016	Uygulamalar	Mersin	İlkokul
Ç ₂₄	Kayman, F. ve Elkatmış, V.	2021	Sorunlar	Van	-
Ç ₂₅	Gültutan, S. (yüksek lisans tezi)	2019	Yazma	Şanlıurfa	İlkokul
Ç ₂₆	Karaaslan, T. (yüksek lisans tezi)	2019	Öz yeterlik	Diyarbakır	Ortaokul
Ç ₂₇	Uğurlugelen, Z. (yüksek lisans tezi)	2019	Öz yeterlik	Gaziantep	İlkokul, Ortaokul, Lise, GEM
Ç ₂₈	Tiryaki, E. N. ve Oğraş, İ.	2020	Genel	Gaziantep	MEB Okulları ve GEM
Ç ₂₉	Erdem, M. D.	2016	Konuşma	Adana	Üniversite
Ç ₃₀	Şengül, M.	2015	Yazma	Adana	Üniversite

Meta-senteze dâhil edilen 30 çalışmaya göz gezdirildiğinde bu çalışmaların 2015 ile 2021 yılları arasında yayımlandıkları görülmüştür. Toplamda sekiz çalışma ile en çok 2019 yılında bu konuya değinildiği gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretimde karşılaştıkları sorunlar, ders materyalleri, öğretim programları ve beceri öğretimine dair görüşlerinin alındığı içeriklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmalarda örneklem olarak seçilen yerler ise Suriyeli göçmen nüfusunun yoğun olduğu şehirlerden oluşmaktadır. Toplamda altı çalışmada yer alan Şanlıurfa, Gaziantep, Mersin, Kilis ve Adana örnekleme en çok dâhil edilen şehirlerdir. Toplam 10 çalışmada ilkokul kademesinde ders veren öğretmenlerden veri toplanmıştır. Yetişkinlere yönelik üniversite ve Halk Eğitim Merkezleri ise örneklem grubu olarak daha az tercih edilmiştir. Bu da çalışmaların odak noktasının göçmen çocuklar ve o çocuklara ders veren öğretmenlerin oluşturduğuna dair bir izlenim oluşturmaktadır. Hedef kitlenin yaş grubu nedeniyle aslında meta-sentezde karşılaştırması yapılacak pek çok çalışmada ikinci dil edinimine dair gözlemlerin de yer aldığı söylenebilir. Sınırlı sayıda çalışmada ise çeşitli sertifika ya da uyum programlarına katılan öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir ki bunun öğretici yeterliklerinin ölçümü hususunda önemli olduğu düşünülmektedir. Zira yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine dair bir lisans bölümü olmadığı için pek çok öğretici meslekî gelişim için ya lisansüstü eğitim almakta ya da çeşitli sertifikalar ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmektedir.

1.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için Polat ve Ay'ın (2016, s. 55) hazırlamış olduğu meta-sentez uygulama adımlarından yararlanılmıştır.

Adım 1. Araştırma sorularının belirlenmesi.

Adım 2. Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması.

Adım 3. Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi.

Adım 4. Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi.

Adım 5. Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.

Adım 6. Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.

Adım 7. Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması.

Bu çalışmada öncelikli olarak problem durumu ve buna yönelik olarak araştırma soruları belirlenmiştir. Bu problem durumu Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlerin farklı disiplinlerden gelmesinin öğretim sürecinde yarattığı etkilerdir. Dolayısıyla araştırma soruları da öğreticinin meslekî arka planı da dahil olmak üzere Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimindeki rolünün tespitine yönelik belirlenmiştir. Bu konudan hareketle “Suriyelilere Türkçe öğretimi”, “göçmenlere Türkçe öğretimi”, “sığınmacılara Türkçe öğretimi” ve “PİKTES” anahtar kelimeleri belirlenerek kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar konuya ve içeriğe uygunluk gibi hususlarda değerlendirilmiş, meta-senteze uygun hale getirilecek şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma işlemi araştırma sorularına cevap verebilecek nitelikteki çalışmaların göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çünkü burada yapılan sınıflandırma bir sonraki aşamadaki dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu ölçütler belirlenirken öncelik öğretici odaklı çalışmalardır.

Dördüncü aşamadaysa dâhil edilme ölçütleri geliştirilmiştir. Bu çalışmada herhangi bir sınırlandırma yapılmadığı için dâhil edilme ölçütleri kapsayıcı olacak şekilde belirlenmiş olup ayrı olarak hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi tercih edilmemiştir. Belirlenmiş olan dâhil edilme ölçütlerinin temelinde ise bu çalışmanın problem durumuyla uyumlu olarak Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi ve öğretici bakış açısını esas alan çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle de belirlenen çalışmalarda örneklemin öğretmenlerden oluşmasına önem verilmiş olup öğrenci, veli, idareci vb. farklı çalışma gruplarını kapsayan çalışmalar bu meta-senteze dâhil edilmemiştir.

Sonrasında da meta-senteze dâhil edilmiş çalışmalar çözümlenmiş ve bu çözümlenmeye göre çeşitli temalar oluşturulmuştur. Çözümleme aşaması çalışmalardaki ortaklıklar ve farklılıklar temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu temalar; çalışmaların betimleyici özellikleri, konuları, araştırma sürecinde tespit edilmiş sorunları ve öğretmenlerin meslekî arka planlarını içermektedir. Bu temalar ışığında meta-senteze uygun olarak karşılaştırmalar yapılmış ve beşinci aşamada bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular sentezlenerek yorumlanmıştır. Son olarak da sonuç aşamasında süreç boyunca elde

edilen veriler ayrıntılı olarak değerlendirilip raporlaştırılarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Veri analizi aşamasında kodlama ve kodlayıcı güvenilirliği Krippendorf formülü (2011) uygulanarak sağlanmıştır. Bu formül ile Tablo 1’de verilen ve araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama şablonu doğrultusunda yazar tarafından hazırlanıp yukarıda verilmiş olan kodlama şablonu iki farklı alan uzmanı tarafından ayrıca doldurulmuştur ve buna göre kodlayıcı güvenilirliği 0,91 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla kodlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür.

Bununla birlikte kodlama güvenilirliğinin ölçümü için de aynı şablon yazar tarafından iki farklı zamanda yeniden doldurulmuştur. Böylelikle hazırlanmış olan şablon da test edilmiş, geçen zaman içinde bir eksiklik olup olmadığı kontrol edilmiştir. Burada da kodlama güvenilirliği 1 olarak tespit edilmiş olup güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür.

Sözer (2015, s. 138) ilgili formülü doktora tezinde aşağıdaki gibi vermiştir:

- Kodlayıcı Güvenirliği = (Kodlayıcılar arasında uzlaşılan kodlama sayısı) / (Tüm kodlama sayısı)
- Kodlama Güvenirliği = (I. ve II. kodlamada uzlaşma sayısı) / (Uzlaşma sayısı + Uzlaşmama sayısı)

2. Bulgular

Meta-senteze dâhil edilmiş olan 30 çalışma aşağıdaki başlıklar altında incelenerek karşılaştırılmıştır.

2. 1. Çalışmaların Betimleyici Özellikleri

Tablo 2.

Çalışmaların Yılları

Yıl	Çalışmalar	Toplam Sayı
2015	Ç ₁₁ , Ç ₁₂ , Ç ₃₀	3
2016	Ç ₂₃ , Ç ₂₉	2
2017	Ç ₁₃ , Ç ₁₇	2
2018	Ç ₁ , Ç ₅ , Ç ₁₀ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₁₈ , Ç ₂₂	7
2019	Ç ₂ , Ç ₈ , Ç ₉ , Ç ₁₆ , Ç ₁₉ , Ç ₂₅ , Ç ₂₆ , Ç ₂₇	8
2020	Ç ₃ , Ç ₄ , Ç ₇ , Ç ₂₀ , Ç ₂₁ , Ç ₂₈	6
2021	Ç ₆ , Ç ₂₄	2
Genel Toplam		30

Çalışmalara bakıldığında öğretmenlerle ilgili çalışmaların ilk olarak 2015 yılında yapılmaya başlandığı ve 2018’den itibaren artış göstererek 2019 yılıyla birlikte en çok yayım yapılan yıl olduğu görülmektedir. Devamında ise azalan bir seyir mevcuttur. Burada 2020 yılı itibariyle salgının başlaması ve devamında gelişen karantina sürecinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Çünkü göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda gerek MEB gerek yükseköğretim kurumları gibi pek çok kurum ve kuruluş tarafından yeni projeler hayata geçirilmekte, yeni materyaller ve programlar hazırlanmaktadır. Dolayısıyla bu katkıların normal şartlarda akademik çalışmalara da yansımaları beklenebilirdi.

Tablo 3.
Çalışmalardaki Yazar Sayısı

Yazar Sayısı	Çalışmalar	Toplam Sayı
Tek Yazarlı	Ç ₇ , Ç ₈ , Ç ₁₁ , Ç ₁₂ , Ç ₂₅ , Ç ₂₆ , Ç ₂₇ , Ç ₂₉ , Ç ₃₀	9
Çift Yazarlı	Ç ₂ , Ç ₅ , Ç ₆ , Ç ₉ , Ç ₁₀ , Ç ₁₄ , Ç ₁₆ , Ç ₁₇ , Ç ₁₈ , Ç ₁₉ , Ç ₂₀ , Ç ₂₁ , Ç ₂₃ , Ç ₂₄ , Ç ₂₈	15
Üç veya Daha Çok Yazarlı	Ç ₁ , Ç ₂ , Ç ₃ , Ç ₁₃ , Ç ₁₅ , Ç ₂₂	6
Genel Toplam		30

Çalışmalardaki yazar sayısına bakıldığında tek yazarlı çalışmaların oldukça az olduğu göze çarpmaktadır ki bu şekilde hazırlanmış olan dokuz çalışmanın da üçü yüksek lisans tezidir. Çoğunlukla çift yazarlı hazırlanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Tek yazarlı araştırmaların tercih edilmemesi dikkate değer bir husustur. Akademik çalışmaların artırılmak istenmesi ancak zaman sıkıntısı gibi nedenlerden ya da farklı arka planları olan hocaların bir araya gelip bilgi paylaşımını tercih etmelerinden dolayı böyle bir sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Tablo 4.
Çalışmaların Araştırma Desenleri

Araştırma Deseni	Çalışmalar	Toplam Sayı
Nitel Desen	Ç ₁ , Ç ₄ , Ç ₅ , Ç ₆ , Ç ₇ , Ç ₉ , Ç ₁₀ , Ç ₁₁ , Ç ₁₂ , Ç ₁₃ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₁₆ , Ç ₁₇ , Ç ₁₉ , Ç ₂₀ , Ç ₂₁ , Ç ₂₂ , Ç ₂₃ , Ç ₂₄ , Ç ₂₅ , Ç ₂₆ , Ç ₂₈ , Ç ₂₉ , Ç ₃₀	25
Karma Desen	Ç ₂₇	1

Çalışmaların 26'sında araştırma deseni belirtilmiş olup bunların 25'i nitel biri de karma desenlidir. Açık bir şekilde araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerini tercih ettiği görülmektedir. Creswell'in (1994, s. 20-21) belirttiği gibi araştırma yaklaşımı seçilirken araştırma problemi ve soruları, kişisel deneyimler ve hedef kitle göz önünde bulundurulmalıdır. Burada meta-senteze dâhil edilen çalışmalar özelinde bakıldığında bu ölçütlere uygun olan yaklaşımın nitel desen olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca meta-senteze dâhil edilme ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda hâli hazırda karşılaştırmaya uygun çalışmaların seçilmesi hususu yer aldığı için bunun doğal bir sonucu olarak ağırlıklı olarak nitel desenli çalışmalar karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5.
Çalışmaların Yöntemleri

Yöntem	Çalışmalar	Toplam Sayı
Durum Çalışması	Ç ₁ , Ç ₁₅ , Ç ₁₆ , Ç ₂₂ , Ç ₂₄	5
Tarama Modeli	Ç ₂ , Ç ₃ , Ç ₁₀ , Ç ₁₈	4
Fenomoloji (Olgubilim)	Ç ₄ , Ç ₅ , Ç ₇ , Ç ₉ , Ç ₂₆	5
Ön Test-Son Test	Ç ₈	1

Görüşme	Ç ₁₁ , Ç ₁₄ , Ç ₁₇ , Ç ₂₁	4
İçerik Analizi	Ç ₁₂ , Ç ₃₀	2
Örnek Olay İncelemesi	Ç ₁₃	1
Betimsel Tarama Modeli	Ç ₁₉ , Ç ₂₅ , Ç ₂₈	3
Açımlayıcı Sıralı Desen	Ç ₂₇	1

Çalışmaların yöntemlerinin belirtildiği 26 çalışma mevcuttur. Durum çalışması, olgubilim, tarama modeli ve görüşme en çok tercih edilen yöntemlerdendir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016, s. 69-73) olgubilimde kişilerin farkında olduğu ancak derinlemesine incelemedikleri olgular merkeze alınırken durum çalışmalarında da ilgili durumu etkileyen hususlar bütüncül olarak incelenir. Dolayısıyla bu çalışmalarda da genellikle öğreticilerin süreç içerisindeki gözlemleri araştırıldığı için ağırlıklı olarak bu yöntemlerin seçilmesi durumuyla karşılaşılmıştır.

Tablo 6.
Çalışmaların Veri Toplama Yöntemleri

Yöntem	Çalışmalar	Toplam Sayı
Görüşme	Ç ₁ , Ç ₇ , Ç ₉ , Ç ₁₀ , Ç ₁₁ , Ç ₁₇ , Ç ₂₆ , Ç ₂₇ , Ç ₂₈ , Ç ₃₀	10
Google Forms	Ç ₂	1
Anket	Ç ₃ , Ç ₂₁	2
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Ç ₄ , Ç ₆ , Ç ₁₂ , Ç ₁₃ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₁₆ , Ç ₁₉ , Ç ₂₀ , Ç ₂₂ , Ç ₂₅ , Ç ₂₉	12
Odak Grup Görüşmesi	Ç ₅	1
Tutum Ölçeği	Ç ₈	1
Açık Uçlu Yapılandırılmış Ölçek	Ç ₁₈	1
Açık Uçlu Soru Formu	Ç ₂₃	1
Yapılandırılmış Görüşme Formu	Ç ₂₄	1
Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Ç ₂₇	1

Veri toplama yöntemlerine bakıldığında araştırmacıların çok büyük bir çoğunluğunun görüşme formlarına yöneldiği görülmektedir. Öğretici odaklı çalışmalar olduğu için öğretmenlerle görüşme yoluyla formlar hazırlanmış ve bu tekniğe göre görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte hazırlanmış olan bu formlarda araştırmacılar genellikle öğretmenlere hazırlanacak çalışmanın konusuna dair (materyal, sorunlar, müfredat vb.) gözlemlerini sormuş, öğretmenlerin yeterliklerine dair fikir verebilecek sorular nadiren tercih edilmiştir. Oysaki bu kadar farklı disiplinlerden eğitim alarak gelen öğretmenlerin oluşturduğu bir kadroda öğretmenlerin yeterlikleri belki de diğer branşlara göre daha çok önem kazanmaktadır. Demir (2022, s. 323) sınırlı bile olsa diğer programlara göre daha fazla yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine dair ders almalarından dolayı Türkçe öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin alan uzmanı olarak görülmesine rağmen TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü ya da Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlarda staj imkânlarının olmamasının altını çizirken diğer

programlardan mezun olan öğretici adayları için bu durumun daha da tartışmaya açık olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Tablo 7.

Çalışmaların Veri Analiz Yöntemleri

Yöntem	Çalışmalar	Toplam Sayı
İçerik Analizi	Ç ₁ , Ç ₅ , Ç ₇ , Ç ₉ , Ç ₁₁ , Ç ₁₃ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₁₇ , Ç ₁₈ , Ç ₂₀ , Ç ₂₂ , Ç ₂₄ , Ç ₂₆ , Ç ₂₇ , Ç ₂₈ , Ç ₂₉	17
SPSS	Ç ₂ , Ç ₆ , Ç ₂₁ , Ç ₂₇	4
Frekans ve Yüzde	Ç ₃	1
Betimsel Analiz	Ç ₄ , Ç ₁₆ , Ç ₁₉ , Ç ₂₃ , Ç ₂₅ , Ç ₂₆	6
T Testi	Ç ₈	1
Raporlaştırma	Ç ₁₀	1

Son olarak veri analiz yöntemlerinde de araştırmacıların muhtemelen ağırlıklı olarak nitel desen tercih etmelerinden kaynaklı içerik analizi ve betimsel analiz tercih ettiği tespit edilmiştir. Çalışmaların pek çoğunda öğretmenlerle görüşmeler yapıldığı için benzer yöntemlerin kullanılmış olmasının doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

2.2. Çalışmalarda Ele Alınan Konular

Öğreticilerin fikirlerinin alındığı konuların yani çalışmaların özünü oluşturan problemlerin neler olduğunun tespiti de önemlidir. Aşağıdaki tabloda Meta-senteze dâhil edilen 30 çalışmanın konuları yer almaktadır.

Tablo 8.

Çalışmaların Konuları

Konu	Çalışmalar	Toplam Sayı
Öğreticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri	Ç ₁ , Ç ₉ , Ç ₁₅ , Ç ₁₈ , Ç ₁₉ , Ç ₂₁ , Ç ₂₄	7
Öğreticilerin Belirli Konular Hakkındaki Görüşleri	Ç ₂ , Ç ₅ , Ç ₁₀ , Ç ₁₁ , Ç ₁₂ , Ç ₁₆ , Ç ₁₇ , Ç ₁₈ , Ç ₂₂ , Ç ₂₃ , Ç ₂₅ , Ç ₂₉ , Ç ₃₀	13
Öğreticilerin Öğretim Süreci Hakkındaki Görüşleri	Ç ₄ , Ç ₇ , Ç ₁₄ , Ç ₂₈	4
Öğreticilerin Bireysel Durumları	Ç ₃ , Ç ₆ , Ç ₈ , Ç ₁₃ , Ç ₂₆ , Ç ₂₇	6

Tabloya bakıldığında 13 çalışma ile çoğu çalışmada öğretmenlerin materyal, eğitim programı, dilbilgisi, kelime öğretimi gibi çeşitli hususlara dair görüşlerinin ele alınma eğilimi olduğu görülmüştür. Hem dilbilgisi hem kelime öğretimi hem de bunları da içine alan materyal çalışmaları göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda sıklıkla karşılaşılan sorunlardandır. Burada yabancı/ikinci dil öğretimi alanının görece yeni bir

alan sayılabilecek olmasının etkisi vardır. Henüz yabancı dil/ikinci dil kavramları da pek yerleşmediği ve yeterince çalışma yapılmadığı için hazırlanmış olan materyaller ve yapılan akademik çalışmalar genellikle yükseköğretim kurullarına bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerindeki öğrenciler esas alınarak gerçekleştiriliyor. Nitekim Pilancı, Saltık ve Sözer'in (2019, s. 173) Türkiye'de göçmenlere Türkçe öğretimi yapan Türkçe ve sınıf öğretmenleri örnekleminde hazırladıkları çalışmaları sonucunda öğrencilerin ana dili, ikinci dil, iki dillilik ve yabancı dil gibi kavramları yorumlayarak tanımladıkları görülmüştür. Söz konusu çocuklar olduğu zaman hem bir edinim süreci hem de özel ihtiyaçlar devreye girmektedir. Bu nedenle öğrencilerin de buna yönelik bir eğitim programına ihtiyaçları olmaktadır. Materyal, kelime ve dilbilgisi öğretimi gibi yaşanan pek çok sorunun temelinde bu yatmaktadır. Tiryaki'nin (2022, s. 248) ifade ettiği gibi sınırları belirlenmiş bir dil öğretiminin uygulanabilmesi ve kazanımlara işlevsel bir farkındalıkla erişebilmesinde eğitim programlarının önemli bir rolü vardır.

İkinci sırada ise öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik görüşleri alınan çalışma grubu gelmektedir. Zaten dil öğretimi çalışmalarında sorunların ele alınması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Alan (2021) meta-sentez yöntemiyle hazırlamış olduğu çalışmasında Suriyelilere yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen çalışmaları karşılaştırmıştır.

Üçüncü sırada ise öz yeterlik, motivasyon ve tutum gibi öğrencilerin bireysel durumlarının ele alındığı çalışmalar gelmektedir. Burada Ç₃'te genel görüşme soruları dâhilinde öğrencilere kullandıkları materyal, hazırladıkları soru tipleri gibi tercihleri sorulmuştur. Öğreticilerin Ç₆'da motivasyonlarını artırma yolları, Ç₈'de sertifika programı öncesi ve sonrasındaki mültecilere karşı olan tutumları, Ç₁₃'te hazır bulunuşlukları, Ç₂₆'da akademik öz yeterlikleri ve Ç₂₇'de öz yeterlikleri incelenmiştir.

İnal'ın (2021, s. 90-93) da çalışmasında ifade ettiği üzere yabancı dil öğrencilerinin öğrenci görüşleri, değer algısı ve etkileşimli stratejiler, teknolojik öz yeterlik, eşitlik, örgütsel bağlılık, demografik motivasyon unsurları, duygu yönetimi, ödül-takdir, güçlü yönetici/etkili lider iletişimi ve mesleki gelişim gibi farklı motivasyon boyutları mevcuttur. Nitekim öğretici motivasyonu eğitim sürecini doğrudan etkileyen etmenlerden biri olması nedeniyle buna yönelik çalışmaların artırılması alana katkı sağlayacaktır.

Bir diğer husus da yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisans programı olmaması nedeniyle rağbet gören lisansüstü programlar ve sertifika programlarıdır. Ancak bu seçeneklerin faydalı olduğu aşikâr olmakla birlikte verimlilik noktasında alan uzmanları tarafından tartışmaya açıldığı durumlar da söz konusu olabilmektedir. Demir'in (2022, s. 324) belirttiği gibi üniversitelerde açılan kadrolarda dahi sertifika ya da tecrübe belgelendirmesiyle alım yapılması ve sertifika programlarının da bir çok üniversitede herhangi bir standarda sahip olmaksızın açılması ve yeterli değerlendirmeler yapılmadan katılımcıların sertifika alabildikleri bilinmektedir. Bu ve

benzeri durumlar öğretici yeterliklerinin incelenmesini daha da elzem hâle getirmektedir.

Bu çalışmalar arasında öğretici yeterliklerine dair örneklem grubu içerisinde detaylı bilgi verilen çalışmalar Ç₁₃, Ç₂₆ ve Ç₂₇'dir. Çünkü bu çalışmalarda diğerlerinden farklı olarak öğreticilerin sertifika alma durumları, etkinlik- sınav hazırlama vb. durumlarında kendilerine olan güvenleri ve sınıf yönetimi gibi hususlardaki görüşleri de alınmıştır. Araştırmacıların burada elde ettikleri sonuçlara bakıldığında öğreticilerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe eğitimine dair eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Ç₂₉ ve Ç₃₀ kodlu çalışmalarda da öğretmenlere beceri öğretiminde kendilerini ve meslektaşlarını ne derece yeterli buldukları sorulmuş ve katılımcıların çoğunun olumsuz yanıt verdiği tespit edilmiştir. Yani yazma ve konuşma becerisi özelinde hazırlanmış olan bu iki çalışmaya katılan öğretmenler hem kendilerinin hem de meslektaşlarının beceri öğretiminde yetersiz olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak Demir'in (2022, s. 388) yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlar da bu beş çalışmayı destekler niteliktedir. Bahsi geçen çalışmasının sonucunda araştırmacı PİKTES öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem hizmet içi dönemde pedagoji, ölçme değerlendirme teknikleri ve eğitim psikolojisi gibi noktalarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

2.3. Çalışmalarda Öğreticilerin Değindiği Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların odak noktaları farklı olsa da görüşülen öğretmenlerin dile getirdiği sorunların çoğunda ortaklıklar olduğu görülmüştür. Bu sorunlara dair yapılan sınıflandırma aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9.

Çalışmalarda Öğreticilerin Değindiği Sorunlar

Sorunlar	Çalışmalar	Toplam Sayı
İşleyiş	Ç ₁ , Ç ₇ , Ç ₉ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₁₆ , Ç ₂₁ , Ç ₂₂ , Ç ₂₃ , Ç ₂₆	10
İletişim ve Uyum	Ç ₁ , Ç ₅ , Ç ₉ , Ç ₁₁ , Ç ₁₄ , Ç ₁₆ , Ç ₂₀ , Ç ₂₁ , Ç ₂₂ , Ç ₂₃ , Ç ₂₄ , Ç ₂₅ , Ç ₂₉	13
Ders İçerikleri	Ç ₁ , Ç ₄ , Ç ₅ , Ç ₇ , Ç ₉ , Ç ₁₀ , Ç ₁₂ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₁₆ , Ç ₁₇ , Ç ₁₈ , Ç ₁₉ , Ç ₂₀ , Ç ₂₁ , Ç ₂₂ , Ç ₂₃ , Ç ₂₄ , Ç ₂₅ , Ç ₂₆ , Ç ₂₈	21
Öğretici Yeterlikleri	Ç ₁₀ , Ç ₁₂ , Ç ₂₁ , Ç ₂₂ , Ç ₂₃ , Ç ₂₆ , Ç ₂₇ , Ç ₂₉ , Ç ₃₀	9
Fiziksel Koşullar	Ç ₅ , Ç ₁₄ , Ç ₁₅ , Ç ₂₀ , Ç ₂₁ , Ç ₂₆ , Ç ₂₈	7

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla program ve materyallere dair yani ders içeriklerini ilgilendiren konulardaki sorunları dile getirdiği görülmüştür. Çalışmaların bir kısmının özellikle program, materyal ve becerileri özelinde hazırlandığı ve öğretimin temelini ders içerikleri oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda bu doğal bir sonuçtur. Nitekim Gün, Akkaya ve Kara (2014, s. 15) öğretmenlerle yapmış oldukları görüşme sonucunda öğretmenlerin sadece ders kitabı kullanımının yeterli olmadığı, ek materyallere ihtiyaç duydukları konusunda birleştiklerini ifade etmişlerdir. Ancak şu da

belirtilmeli ki özellikle PİKTES projesi kapsamında son yıllarda MEB tarafından “Salih Hikâye Serisi”, “Aslı Hikâye Serisi” gibi çeşitli okuma setleri başta olmak üzere farklı türlerde kaynaklar hazırlanmıştır (Detaylı bilgi için bkz. PİKTES). Dolayısıyla günümüz şartlarında materyal eksikliklerinden ziyade çeşitlendirilmesinden söz edilebilir. Ancak esas üzerinde durulması gereken husus öğretmenlerin mevcut kaynakları öğrenci düzeyi ve ihtiyaçlarına uygun nasıl kullanacağına dair gerekli yetkinliğe sahip olup olmamasıdır. Çünkü kaynaklar nasıl olursa olsun iyi bir öğreticinin ellerinde bambaşka bir etki yaratabilir.

Devamında iletişim ve uyum sorunu gelmektedir. Burada çeşitli ilişki durumları söz konusudur. Öğreticiler; birlikte çalışan Suriyeli ve Türk öğretmenler, aynı sınıftaki Türk ve Suriyeli öğrenciler, Türk öğretici ve Suriyeli veli arasındaki iletişim ve uyum sorunlarından söz etmişlerdir. Öğreticiler arasındaki sorunların temelde bakış açısı, kültürel ve akademik arka plandan kaynaklandığı dile getirilmiştir. Türk ve Suriyeli çocukların karma eğitim aldığı sınıflarda ise farklı boyutlarda sorunlar yaşandığı bilgisi yer almaktadır. Öğrenciler arasında gruplaşma ve hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerin birbirlerine karşı saldırgan tutum benimsediklerinden bahsedilmektedir. Ayrıca öğretmenler bazı Türk velilerin bu durumu körüklediğini, çocuklarına Suriyeli öğrencilerle arkadaş olmamaları gerektiği konusunda telkinler verdiklerini dile getirmişlerdir. Bununla beraber Suriyeli öğrencilerin velilerinin ilgisizliğinden de bahsetmişlerdir. Burada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda eğitim almalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü sınıf içinde denge sağlanamadığı müddetçe bu sorunlar artarak devam edecektir. “... Demokratik öğrenme ortamının oluşturulması kapsayıcı eğitim ortamının en önemli özelliklerinden biridir ve bu ortamda başkalarına saygılı olma, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve farklılaştırılmış öğretim gibi yaklaşımlar ön plandadır (Özdaş, 2019, s. 169’den akt. Moralı, 2020, s. 113).

Ayrıca işleyişle alakalı sorunlar da iletişim sorunları doğurmaktadır. Sınıflardaki tek ölçütün yaş olması öğretmenler tarafından yanlış bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Suriyeli çocukların genelde okul öncesi eğitim almadan ilkökula başlamalarının Türk çocukların yanında zorluk yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu gibi akademik arka plan farklılıklarından dolayı öğrencilere mutlaka öncesinde bir oryantasyon yapılması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Görüşülen öğretmenler Türkçe düzeyi yetersiz öğrencilerin aylarca kendileriyle konuşmadıklarından bahsetmektedirler.

Bu sorunların yanında bir diğer rahatsızlık da hizmet içi eğitim hususudur. Bazı öğretmenler eğitimlerin hiç olmamasından, bazıları ise yetersizliğinden yakınmaktadır. Yedi çalışmada da öğretmenlerin alan konusunda eğitim, tecrübe ve materyal eksikliği gibi hususlardan kaynaklı yeterliklerde yaşadıkları sorunlardan bahsedilmiştir. Burada özellikle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Hâli hazırda geçmişe dönük alınan pedagojik eğitimlerin

yetersizliği pek çok çalışmada vurgulanmışken hizmet içi eğitimlerin nitelikli bir biçimde artırılması da büyük bir ihtiyaçtır.

Son olarak da fiziksel koşulların eksikliğinden kaynaklanan sorunlar dile getirilmiştir. Sınıfların çok kalabalık olması, teknolojik ekipmanların yetersizliği bu sorunlara örnek olarak verilebilir. Ayrıca sınıflardaki homojenlik de üzerinde durulması gereken bir konudur. Ç₄'te bütün sınıfın Arap öğrencilerden oluşmasından yakın bir öğretici varken, Ç₇'de de tam tersi karma sınıfın yani Türkler ile Suriyelilerin aynı sınıfta olmasından yakın öğreticiler mevcuttur. Çünkü Ç₄ kodlu çalışmada sadece Arapça konuşulan ve Türkçe pratik yapılamayan bir dil öğrenim sınıfı araştırmaya örneklem olmuşken, Ç₇ kodlu çalışmada ise anadili konuşurlarıyla aynı sınıfta öğrenim görmeye çalışan öğrencilerin yaşadığı farklı bir sorundan bahsedilmektedir. Dolayısıyla sınıf homojenliğinin de eğitim kademesine göre farklılık gösterdiğine değinmek gereklidir. Tüm bu etmenler eğitim politikalarında göz önünde bulundurulması gereken önemli meselelerdir. Başar'ın (2020, s. 297) da dikkat çektiği husus uygulamalarda hâlâ hedef kitleye yönelik bir özelleştirmeye gidilemediği ve bütün göçmenlere genel bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapıldığıdır.

2.4. Çalışmalarda Veri Toplanan Öğreticilerin Meslekî Arka Planları

Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretim faaliyetleri gösteren pek çok kurum ve bu kurumlarda çalışan ancak birbirinden farklı akademik arka planlara sahip öğretmenler vardır. Bu farklılıkların meta-senteze dâhil edilen çalışmalara ne şekilde yansıdığına dair veriler aşağıda yer almaktadır. İncelenen çalışmaların sadece 16'sında öğretmenlerin meslekî arka planları verilmiştir. Buna ek olarak Ç₃₀'da görüşülen öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam ettikleri bilgisi yer almakta ancak alan bilgisi belirtilmediği için bu tabloya dâhil edilmemiştir.

Tablo 10.

Öğreticilerin Mezun Oldukları Programlar

Mezuniyet	Çalışmalar	Toplam Sayı
Sınıf öğretmenliği	Ç ₁ , Ç ₉ , Ç ₁₃ , Ç ₁₄ , Ç ₁₆ , Ç ₁₉ , Ç ₂₅ , Ç ₂₇	8
Türkçe öğretmenliği	Ç ₁₅ , Ç ₁₇ , Ç ₂₂ , Ç ₂₆	4
Türk dili ve edebiyatı	Ç ₃ , Ç ₄ , Ç ₂₀	3
Diğer	Ç ₂₃	1

Yukarıdaki tablo meta-senteze dâhil edilen çalışmalardaki örneklem gruplarının sayıca en yüksek çoğunluğunu oluşturan verilerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda çoğunluğun sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarından mezun olduğu görülmüştür. Çalışmaların çoğunun ilköğretim kademesinde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin sayıca çok olması doğaldır. Deneyimi yüksek öğretmenlerin olduğu iki çalışmada (Ç₁ ve Ç₂₃) sınıf öğretmenliği yapan ancak mezuniyeti biyoloji gibi başka programlardan olan öğretmenler de yer

almaktadır. Ayrıca birçok çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları program verileri yer almamakla birlikte örneklem grubundaki katılımcı sayısının yüksek olduğu çalışmalarda Türkçe öğretmenliğine kıyasla Türk dili ve edebiyatı programı mezunlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu tabloya yansımamış olsa da bu veri özellikle de HEM’lerde öğretim yapan öğretmenlerin yer aldığı çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu programdan mezun öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunlarına kıyasla daha çok istihdam sorunu yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda veriler anlam kazanmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu olmayan bu öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ve pedagojik yeterliklere dair aldıkları ya da almaları gereken eğitimler üzerinde durulması gereken hususlardandır.

Tablo 11.
Öğretmenlerin YDT Eğitimleri

YDT Eğitimi	Çalışmalar	Toplam Sayı
YDT Sertifikası	Ç ₁₄	1
Çoğunluğu daha önce eğitim almamış	Ç ₃ , Ç ₆ , Ç ₁₃ , Ç ₁₄ , Ç ₁₆ , Ç ₂₁	6

Tablo 11’e bakıldığında ise meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda öğretmenlere bu alanda daha önce eğitim alıp almadıkları sorulan 6 çalışmanın 6’sında da katılımcıların çok büyük bir çoğunluğunun eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Sadece Ç₁₄’te örnekleme dâhil edilen katılımcıların YDT (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi) sertifikası almış olma koşulu bulunmaktadır. Pedagojik formasyon bilgisi bir yana, ana dili öğretimi ve temel eğitim alanlarıyla bile oldukça farklılaşan yabancı/ikinci dil öğretiminin özel alan uzmanlığı gerektirdiği tartışmasız bir gerçektir. Yani Türkçe öğretmenliği programlarında verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin yeterli gelmediği, sınıf öğretmenliği programlarında da çocuk yaş grubuna ikinci dil öğretimine dair ders verilmediği için eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin bile hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Sertifika programlarının günümüz şartlarında genellikle kısa sürede yoğun bir içerikle gerçekleştirilmesi sebebiyle materyal, ölçme değerlendirme, çok kültürlü ortamlarda sınıf yönetimi gibi pek çok alanda eğitimler eksik kalabilmektedir. Nitelikli bir öğretici eğitimine yeterli önem verilmediği takdirde materyaller, programlar ne kadar başarılı olursa olsun onları uygulayacak nitelikli öğretmenlerden mahrum kalınır ve hedeflenen başarı gerçekleşmez.

Tablo 12.
Öğretmenlerin YDT Tecrübeleri

YDT Deneyimi	Çalışmalar	Toplam Sayı
0-2 yıl	Ç ₂	1
1-2 yıl	Ç ₃ , Ç ₉	2
1-3 yıl	Ç ₆ , Ç ₁₃ , Ç ₂₁	3
2 yıl	Ç ₁₉ , Ç ₂₅ , Ç ₂₆	3

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların çoğunda öğretmenlerin deneyimlerine dair çalışma hayatlarındaki toplam tecrübelerine dair veriler yer almaktadır. Ancak 9 çalışmada özel

olarak YDT deneyimleri de sorulmuş ve hepsinde 0-3 yıl arası olduğu tespit edilmiştir. Tabii bu durumda çalışmaların yayımlanma yıllarının geçmişe dayanıyor olmasının da etkisi olduğu tahmin edilmektedir. Ancak yine de genel olarak öğreticilerin bu alanda yeni olduklarının söylenmesi yanlış olmayacaktır. Göçmene Türkçe öğretimine dair eğitimleri sınırlı olan öğreticilerin bu alandaki deneyimlerinin de az olması öğretici yeterliği hususunu tartışmalı bir hâle sokmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Alanyazın taramasında Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimiyle ilgili pek çok bilimsel çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bu çalışmalarda genellikle göçmenlere Türkçe öğretimiyle ilgili karşılaşılan sorunlar, materyaller, oryantasyon programları, müfredatlar ve öğretici görüşlerinin konu alındığı görülmüştür. Bu çalışmalarda sıklıkla öğretici görüşlerine başvurulduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların bir kısmının meta-sentez, meta-analiz ve betimsel içerik analizi gibi sistematik derlemelerle hazırlandığı görülmüştür. Bu yöntemle hazırlanan çalışmaların çoğu Suriyeli göçmenlerin eğitim alanında karşılaştıkları temel sorunları ele almaktayken (Sarier, 2020; Aytaç, 2021; Kara ve Özenç, 2021) bir kısmında da Türkçe öğretimi özelinde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir (Alan, 2021). Bu çalışmalardaki sonuçlar incelendiğinde Kara ve Özenç (2021) ve Alan (2021) tarafından göçmenlere Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış çalışmaların çoğunda örneklem olarak öğreticilerin seçildiği vurgulanmıştır. Sarier (2020), Aytaç (2021) ve Alan (2021) sorunların ele alındığı çalışmalarda öğreticilerden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Nimer'in (2019, s. 33) hazırlamış olduğu raporda göçmen katılımcıların %59'u dil öğrenmede en önemli kriterin öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda hem öğretici görüşlerine sıklıkla başvurulmuş hem de süreç içerisinde karşılaşılan sorunlarda öğretici yeterlikleri önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla daha önce yapılmış bu çalışmaların ışığında Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici yeterliğinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğu görülerek bu meta-sentez çalışması hazırlanmıştır.

Hazırlanmış olan bu çalışmada meta-senteze dâhil edilmiş olan 30 çalışma bulgular bölümündeki başlıklara göre karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çalışmalar betimlenmiştir. Çalışmaların 2019 yılına kadar artan bir seyir gösterdiği tespit edilmiştir ve çoğunlukla iki ya da daha fazla yazarlı çalışmalar olarak yayınlanmışlardır. Devamında yöntemlerine göre sınıflandırılmışlardır ve bu aşamada çalışmaların çoğunun nitel desene göre şekillendiği görülmüştür. Araştırmacıların birçoğu öğretmenlerle görüşme yapmış ve bu şekilde elde ettiği verileri içerik analizi ve betimsel analiz aracılığıyla sentezleyerek bulgular elde etmiştir.

İkinci aşamada ise çalışmalarda ele alınan konular irdelenmiştir. Burada da çoğunlukla öğretmenlerin belirli konular hakkındaki görüşleri ve alanda karşılaştıkları sorunların üzerinde durulduğu gözlenmiştir. Ancak her ne kadar çalışmalarda öğretmenler merkeze alınmış olsa da görüşme formlarında yer alan soruların çoğunun öğrenici ve genel müfredatlara yönelik olması dikkat çekici bir husustur. Öğreticilerin motivasyon, tutum ve alan yeterliği gibi bireysel durumlarını ele alan çalışmaların sayısının nispeten sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca görüşme formlarında yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerine bakıldığında YDT tecrübesi ve eğitimi, mezun oldukları program gibi aslında öğretici yeterliğine dair önemli ipuçları verebilecek maddelerin ilgili çalışmaların çok azında yer

aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oysa gerekli eğitimleri alamamış bir öğretici kaynaklardan bağımsız pek çok uygulamayı sezgisel ve deneme-yanılma yoluyla tecrübe etmek durumunda kalmaktadır. Barın, Çangal ve Başar (2017, s. 96) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans programlarının açılması; bu programlarda öğretmen adaylarının beceri, Türk dili ve kültürü ile pedagojik formasyonun yanında tiyatro, müzik, resim gibi dersleri de almaları ve böylelikle “disiplinler arası olma” ilkesine yönelik planlama yapılması gerekliliklerinin altını çizmişlerdir.

Sonrasında da çalışmalarda öne çıkan sorunlar belirlenmiştir. Burada da öğreticilerin pek çoğunun ders içerikleri, sosyal uyum ve işleyişe dair konularda rahatsızlıkları olduğu görülmüştür. Ablaş (2022, s. 139) da göçmen çocukların eğitim hayatına uyumunu incelediği çalışmasında göçmen çocukların güvenlik, barınma gibi temel ihtiyaçlarının sağlanmasının ardından uyum ve eğitim ihtiyaçları konusunda da çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Materyal eksikliği gibi ders içeriklerine yönelik hususlar yabancı dil öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasında yer almakla birlikte özellikle sosyal uyum ve işleyiş alanındaki sorunlar göçmenlere Türkçe öğretiminde bilhassa üzerinde durulması gereken bir husustur. Özellikle de bu nedenle göçmenlere Türkçe öğreten öğreticilerin dikkat etmesi gereken ince çizgiler çok daha fazladır. Örneğin mikro saldırganlık gibi hususlara dair öğreticilerin farkındalıkları yüksek olması gereklidir (Detaylı bilgi için bkz. Durmuş, 2019). Sınıf ortamındaki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici ve sınıf dışındaki veli-öğretici kimliklerinin dengesini sağlama konusunda öğretici başrolde. Olumsuz şartlar neticesinde göç etmek durumunda kalmış öğrenciler için de daha önce alışkın olmadıkları çok kültürlü sınıf ortamına geçiş yapan Türk öğrenciler için de denge önemli bir unsurdur. “Çocuklara Türkçe öğretiminde sınıf içerisindeki güvenli ve teşvik edici ortam, öğretim sürecinin eğlenceli hale getirilmesi öğreticinin uzmanlık bilgisiyle ortaya çıkacaktır” (Dündar, 2019, s. 277)

Son olarak da öğreticilerin meslekî arka planları ele alınmıştır. Öğreticilerin mezun oldukları programlar, YDT eğitimlerinin olup olmadığı ve tecrübelerinin ne kadar olduğu karşılaştırılmıştır. Ancak bu veriler sınırlı sayıda çalışmada açıkça verildiği için karşılaştırma da sınırlı kalmıştır. Ulaşılan veriler doğrultusunda öğreticilerin çoğunun sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarından mezun olduğu ancak kayda değer sayıda Türk dili ve edebiyatı programlarından da mezunların olduğu görülmüştür. Bu alanda yaşanan istihdam sıkıntıları göz önünde bulundurulduğunda HEM gibi birimlerde doğal karşılanabilecek bir durumdur. Fakat eğitim fakültesi mezunu olmayan öğreticilerin pedagojik eğitime ve özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Zaten bu kısımda YDT eğitimlerine bakıldığında çoğu öğreticinin bu eğitimi almadığını ve bu alandaki tecrübelerinin de çok yeni olduğu görülmektedir. Ayrıca meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda öğreticilere yaşadıkları sorunlar sıkça sorulmuş ancak sadece 6 çalışmada (Ç5, Ç7, Ç9, Ç10, Ç24, Ç25) öğreticilere bu sorunlara dair önerileri de sorulmuştur. Bu öneriler önemlidir çünkü doğrudan sahada çalışan öğreticilerin gözlemleri sorunların çözümünde kurumlara ve araştırmacılara yol gösterecektir.

Tüm bu bulgular ışığında çalışmanın başında ifade edilen araştırma soruları yeniden gözden geçirilmiştir. Öğreticilerin göçmenlere Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin mutlaka hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gereken özel bir alan olduğu tespit edilmiştir. Lisans programlarında alınan derslerin ikinci dil öğretimi için yetersizliği söz konusudur. Bu bağlamda çalışmaların çoğunda öğreticilerin öz değerlendirme

anlamında farkındalıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Elbette bazı çalışmalarda alana uzak kalmış öğretici beyanları da mevcuttur ki bu da yine hizmet içi eğitimlerin sorgulanmasına neden olmaktadır. İncelenen araştırmaların bir kısmında görüşmelerde mezun olunan lisans programına göre öğretmenler kendilerini değerlendirmişlerdir. Burada da Türkçe ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin materyal hazırlama vb. hususlarda kendini daha yeterli hissettiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekî arka planları süreci doğrudan etkilemektedir. İncelenen çalışmalar sonucunda Suriyeli göçmenlere Türkçe öğreten öğretici görüşlerinin bilimsel çalışmalarda ciddi bir karşılığı olduğu görülmüştür. Tüm bu tespitlerden hareketle öğretmenlerin süreç içerisindeki yapı taşı rolünü üstlendiği kanaatine varılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Bunlardan ilki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanına öğretmen yetiştiren programların ders içeriklerinde değişikliğe gidilmesidir. Bu alanda ders verilen tek lisans programı Türkçe öğretmenliğidir ancak bu programdaki dersler de hem nitelik hem nicelik anlamında sınırlı kalmaktadır. Özellikle göçmenlere yönelik ikinci dil öğretimi ve iki dillilik gibi dersler sınıf öğretmenliği lisans programlarına da eklenmelidir. Çünkü Türkiye'nin uzun yıllardır göç aldığı ve almaya da devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda bu eğitimlerin sistemli hâle gelebilmesi için hizmet öncesi öğretici yetiştirme programlarının da bu planlamaya göre düzenlenmesi gerekmektedir. Türk dili ve edebiyatı lisans programında okuyan öğretmenlere pedagojik formasyon eğitimlerini tamamlamalarının ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini seçmeli ders olarak alma hakkı tanınmalıdır.

Bununla beraber hizmet öncesi dönemde eğitim fakültelerinde zorunlu olarak yapılan staj programlarına öğrencilerin ilgisi dâhilinde Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri gibi kurumlarda staj seçeneği tanınmalıdır. Bir dönem boyunca düzenli ders gözlemi yapmalarının hiç gözlem yapmadan kendilerini sınıfta bulmalarındansa etkili bir fark yaratacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisansüstü programları göçmenlere yönelik Türkçe öğretimini de kapsayan ikinci dil edinimi, iki dillilik, göçmen öğrenci psikolojisi gibi derslerle zenginleştirilerek bu programların olduğu üniversitelerde standartlaşma sağlanmalı.

Pek çok üniversitede verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikalarının niteliği artırılmalı. Programlarda hâli hazırda yer alan dört beceri, dilbilgisi, sözcük öğretimi gibi derslerin yanında göçmenlere yönelik derslerin de eklenmesi bu noktada sınıf öğretmenliği ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan uzmanlarının ortaklaşa bir içerik hazırlamaları önerilmektedir.

Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde açılacak kadrolara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde lisansüstü eğitim almış olma zorunluluğu getirilerek bu alana yönelen akademisyen adaylarının önü açılmalı, bu alanda almış oldukları eğitimin hakkı verilmeli ki gelecek nesillere de vesile olsun. Aynı durum hâli hazırda MEB'de göçmenlere Türkçe öğretip bu alanda lisansüstü eğitim almış olan öğretmenler için de geçerlidir. Onların da emekleri desteklenmeli, diğer öğretmenler için motivasyon kaynağı olmalıdır.

Suriyeli göçmenlere Türkçe öğreten öğretmenler için hizmet içi eğitimler çeşitlendirilerek yaygınlaştırılmalı. Yeni mezun olacak öğretmen adaylarının eğitimi ne kadar önemliyse hâlen bu alanda çalışmaya devam eden öğretmenlerin de yeterliklerinin artırılması bir o kadar önemlidir.

Ve son olarak Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimine yönelik akademik çalışmaların nitelikli biçimde artırılması tavsiye edilmektedir. Özellikle de karşılaşılan sorunların çözümünde öğretici yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmasının önemli rolü olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ablay, M. V. (2022). Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Hayatına Uyumu: Osmaniye Örneği. *Mecmua*, 13, 132-141.
- Alan, Y. (2021). İlgili Çalışmalardan Hareketle Suriyelilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 119-146.
- *¹Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y. ve Asmaz, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 2(2), 152-164.
- Aytaç, T. (2021). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193.
- Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.
- Başar, U. (2020). Göçmenler İçin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası. Başar, U. ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.) *Göçmenlere Türkçe öğretimi* içinde (ss.293-316). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başar, U. (2021). Göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri üzerine. Temizyürek, F. ve Barın, E. (Ed.), *Uluslararası A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu*, (ss. 281-295). Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneği.
- *Beyhan, D. ve Epçaçan, C. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies*, 13(19), 285-306.
- *Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- *Boylu, E. ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- *Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.

¹ Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar * işareti ile belirtilmiştir.

- *Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Creswell, J. W. (1994). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. bs.). Demir, S. B. (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (2017).
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis [İçerik analizi parametreleri]. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çelik, M. E. (2020). Göçmenlere Dil Öğretimine İlişkin Temel Kavramlar. Başar, U. ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.) *Göçmenlere Türkçe öğretimi* içinde (ss.1-28). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, T. (2022). Türkçe Öğretiminde Öğretmen/Öğretici Yetiştirme. Çangal, Ö. ve Başar, U. (Ed.) *Yabancılar Türkçe öğretimi: Dr. Erol Barın'a armağan* içinde. (ss. 323-334). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, T. (2022). İki Dillilere Türkçe Öğretmenlerin Eğitimi ve Öz Yeterlik Algıları: Piktes Projesi Örneği. Başar, U. (Ed.) *İki dillilere Türkçe öğretimi* içinde (ss. 373-398). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirci, M. ve Bulut, A. (2020). Suriyeliler Üzerine Yapılan İlk Dönem Dil Öğretimi Çalışmalarındaki (2011-2017) Suriyeli Tanımları Hakkında Bir Değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 108, 11-34.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2019). Kültürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğretimi Süreçleri ve Mikro Saldırganlıklar. *Milli Folklor*, 16(122), 50-63.
- Dündar, S. A. (2019). Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Boylu, E. ve İltar, L. (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Politika, program, yöntem ve öğretim* içinde (ss.267-290). Ankara: Pegem Akademi.
- *Er, O., Bozkırlı, K. Ç. ve Biçer, N. (2018). Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Dinleme Becerisine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 188-203.
- *Erdem, M. D. (2016). Instructors' Opinions about the Education on Turkish Speaking Abilities of Syrian Students. *The Anthropologist*, 24(2), 541-550.
- *Eyüp, B., Arslan, N. ve Cevher, T. Y. (2017). Mültecilere "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Uyum Kursu"na Katılan Öğreticilerin Kurs Hakkındaki Görüşleri ve Hazır Bulunmuşluk Durumları. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 174-200.
- *Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve Sığınmacı Yetişkinlere Sunulan Türkçe Dil Öğretiminin Halk Eğitim Merkezi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon Örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17(65), 97-115.
- *Gültutan, S. (2019). *Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

- *Gültutan, S. ve Kan, M. O. (2019). Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86.
- *Gün, M. (2015). The Opinions of the Instructors about the Listening Skills of Syrian Students Learning Turkish. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(4), 559-569.
- *Gün, M. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının Adıyaman İli Çadır Kent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(5), 119-138.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- *Gün, M. ve Ağırman, F. (2018). Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğrenen Suriyeli Arap Öğrencilere Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Çukurova Araştırmaları*, 4(2), 252-267.
- Himoğlu, N. M. (2022). *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları üzerine yapılan incelemelere yönelik bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- İltar, L. ve DüNDAR, S. A. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğretim Setleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme Çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 523-539.
- İnal, E. (2021). Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Öğretici Motivasyonunun Boyutları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 83-98.
- İnce, B. ve Phutkaradze, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler. *Turkophone*, 5(1), 24-40.
- Kanat, A. (2022). Uyum Sınıflarında Türkçe Öğretimi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *PEARSON JOURNAL*, 7(18), 74-90.
- Kansızoğlu, N. (2022). *Kelime öğretimine yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesi: bir meta-analiz ve meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Kara, M. ve Özenç, M. (2021). Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Odaklanan Araştırmaların Eğilimleri: Betimsel İçerik Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 249-279.
- *Karaaslan, T. (2019). *Suriyeli Öğrenciler için Atanan Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Öz Yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- KarbuZ, A. (2023). *Dinleme eğitimi araştırmalarına genel bakış: bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- *Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2021). Göçmen Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde

- Türkçe Derslerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 85-99.
- *Koçoğlu, A. ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Koyuncu, İ. (2022). *İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusuna yönelik araştırmalar: bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2019). Göçmenlere Dil Eğitimi Almanya Türkiye Örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 112-125.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and Information in the Reliability of Coding. *University of Pennsylvania Scholarly Commons Departmental Papers Communication Methods and Measures*, 5(2), 93-112.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Moralı, G. (2020). Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Göçmen Öğrencilere Farklılaştırılmış Türkçe Öğretiminin Sınıfa Yansımaları. Başar, U. ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.) *Göçmenlere Türkçe öğretimi* içinde. (ss. 105-131). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nimer, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
- Oyar, İ. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- PİKTES (2022). Web: <https://piktes.gov.tr/cms/Home/DersKitapları> adresinden 1 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
- *Pilancı, H., Çalışır Zenci, S. ve diğerleri. (2020). HEM'lerde Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Pilancı, H., Saltık, O. ve Sözer, B. (2019). Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin "anadili, ikinci dil, ikidillilik ve yabancı dil" tanımları. Güleç, İ. ve Haznedar, B. (Ed.), *II. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 155-174). Türkiye Maarif Vakfı.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi ENAD*, 4(2), 52-64.
- Sarıer, E. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.

- Solak, E. ve Çelik, S. (2018). Türkiye’de Eğitim Gören Mülteci Öğrencilerin Dilsel Sorunlarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: bir meta-sentez çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Şahin, F. ve Boylu, E. (2020). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 343-359.
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği. *ASEAD*, 6(9), 66-85.
- Şahin, K., Moralı, G. ve Göçer, A. (2021). Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(1), 95-122.
- *Şengül, M. (2015). The Opinions of Instructors Teaching Turkish to Foreigners about the Writing Skills of Syrian Students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 177-186.
- *Tanrıku, F. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Katılan Öğretmenlerin Mültecilere Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 380-393.
- *Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2016). Suriyeli Sığınmacılara Türkçe Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 130-138.
- Temiz, D. N. (2021). göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. Boylu, E. (Ed.), *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildirileri Kitabı* (ss. 151-172). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Tiryaki, E. N. (2022). İki Dillilere Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Öğretim Programları ve Sınıf İçi Uygulamalar. Başar, U. (Ed.) *İki dillilere Türkçe öğretimi* içinde. (ss. 245- 264). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- *Tiryaki, E. N. ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe Dersinin Suriyeli Öğrencilere Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1581-1601.
- *Türker, M. S. ve Göçmenler, H. (2020). Suriyeli Öğrencilere Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies- Education*, 15(6), 4549-4568.
- *Türker, M. S. ve Göçmenler, H. (2021). Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Motivasyonlarının İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 396-406.
- *Saltık, O. ve Pilancı, H. (2020). HEM’lerde Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 315-323.

- *Şen, F. ve Solak, E. (2019). Öğretici Görüşlerine Göre Sığınmacı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi: Kayseri İli Örneği. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 349-360.
- Ucuzsatar, N. (2021). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Boylu, E. (Ed.), *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildirileri Kitabı* (ss. 373-396). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- *Uğurlugelen, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten "öğreticilerin" öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Ulaş, S. (2020). *Türk dili ve edebiyatı eğitimiyle ilgili çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Uyan, A. (2019). *Türkiye'de ve uluslararası düzeyde yerel Almanca ders kitabı araştırmaları: Bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: % 100
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacıların herhangi bir fikir çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

After the civil war in Syria in 2011, a great wave of migration toward Turkey started. Since then, various policies have been implemented to solve the needs of immigrants. One of these needs is the need for education. Education is a fundamental right for both children and adults. It is also an important issue for immigrants to adapt to the country.

Immigrants have been supported to receive education by government institutions, private institutions, and civil society organizations, especially the Ministry of National Education. Many studies have been done on this subject. It has been observed that the relevant studies carried out in this process also contribute to scientific publications. When these scientific studies were examined, it was determined that the main problem was in teaching Turkish as a second language. Language is the basis of communication and is very important for the social integration of immigrants. Language teaching, especially for children, will build their education and future.

In these scientific studies, teachers were mostly preferred as the participants. The teachers were asked about their views on teaching Turkish to Syrian immigrants. However, situations related to the teachers themselves were rarely taken into account in these interviews. However, there is no undergraduate program for teaching Turkish as a foreign/second language. Therefore, the instructors are people from different

disciplines. Generally, teachers who graduated from Turkish teaching, primary school teaching, and Turkish language and literature departments give foreign/second language teaching. For this reason, it is thought that examining the professional backgrounds of the instructors will give an idea about their instructive competencies.

Based on this problem, it aims to determine the role of the instructors teaching Turkish to Syrian immigrants in the process. Accordingly, answers to the following research questions were sought:

- What are the opinions of the teachers on teaching Turkish to immigrants?
- What is the role of the trainers in the process?
- How does the professional background of the trainers affect the process?
- What is the awareness of the teachers about teaching Turkish to immigrants?
- What is the equivalent of teacher views in scientific studies?

For this, the meta-synthesis method was preferred. The meta-synthesis method provides the opportunity to compare certain studies in different categories. This study determined the studies in which the instructors were examined by literature review. Then, the criteria for inclusion in the meta-synthesis were determined, and accordingly, 30 studies that meet these criteria were selected. Firstly, the descriptive features of the studies were determined. It has been determined that the number of studies increased until 2019 and then started to decrease. It could be the effect of the pandemic. In addition, it was observed that most of the studies were written by multiple authors. In most studies, qualitative design, phenomenology, and case study methods were preferred. Interview forms were preferred for the data collection method. Content analysis and descriptive analysis were preferred for the data analysis method.

In the second stage, the contents of the studies included in the meta-synthesis were compared. The subjects of the studies, the problems experienced by the teachers, and their professional backgrounds were examined. In the studies, mostly the teachers' opinions on subjects such as skills, grammar, and vocabulary teaching were preferred. Instructors mostly stated that they had problems with the course content. It was observed that the instructors mostly graduated from Turkish and primary school teaching programs and that most of them did not receive sufficient foreign language/second language teaching education. In addition, their foreign/second language teaching experience is limited.

In this study, it was seen that the instructors needed in-service training. According to the instructors, undergraduate courses are insufficient for foreign/second language teaching. Instructors have high awareness in terms of self-evaluation. It has been observed that newly graduated instructors are more open to improvement in this regard. In addition, the professional confidence of the instructors who graduated from Turkish and primary school teaching is higher.

According to these results, the renewal of the curriculum in undergraduate departments; granting students the right to an internship at Turkish teaching centers of universities and institutions such as Yunus Emre Institute; dissemination of courses for teaching a second language in graduate programs of teaching Turkish as a foreign language; increasing the quality of certificate programs in teaching Turkish as a foreign language; supporting expert academicians and teachers working in the ministry of education, who

have received training in teaching Turkish as a foreign language; It is recommended to increase in-service training and conduct more scientific research on the competence of instructors.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME STRATEJİLERİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN HAREKETLE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Araştırma Makalesi

Merve UZUN GÜLKAYA* / Hatice Çiğdem YILDIRIM**

Geliş Tarihi: 10.09.2023 | **Kabul Tarihi:** 06.12.2023 | **Yayın Tarihi:** 25.12.2023

Özet: Dinleme, bireyin hem dış dünyayla bağlantı kurmasını sağlayan hem de anlama ve anlatma becerilerini besleyen bir eylemdir. Dinleme becerisi, konuşma ve yazma becerileri başta olmak üzere diğer beceri alanlarından beslenerek gelişir ve günlük hayatta en sık kullanılan dil becerisidir. Bu noktadan hareketle dinleme öğretimi; bireysel ve çevresel etkenlerin neden olabileceği her türlü durumun dikkate alınarak planlandığı, bilinçli ve kasıtlı öğrenme yaşantıları olarak tanımlanabilir. Bu şekilde düzenlenen bir dinleme öğretiminin de dinleme becerisini olumlu yönde geliştireceği ifade edilebilir. Dinleme öğretiminin her aşaması kendi içerisinde önemli süreçlere sahiptir. Dinleme sürecinin öncesi, sırası ve sonunda yapılacak etkinliklerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirmek mümkündür. Araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme stratejilerine dayalı etkinliklerle gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrenci görüşlerinden hareketle değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Ankara’da bulunan bir yükseköğretim kurumunun dil uygulama ve araştırma merkezinde Türkçe öğrenen ve B1 düzeyinde bulunan 26 öğrenci, çalışma grubu olarak seçilmiştir. Öğrencilerle sekiz hafta boyunca gerçekleştirilen strateji öğretimine dayalı dinleme etkinliklerinin ardından bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler daha sonra içerik analizi kullanılarak yorumlanmaya hazır duruma getirilmiştir. Bulgulardan hareketle çalışma grubunda bulunan öğrencilerden büyük bir kısmının (n=24) dinleme stratejileriyle yapılan öğretim süreci hakkında olumlu görüş geliştirdiği; not alma (n=9), tartışma (n=4), anahtar kelimelerle çalışma (n=4), başlık bulma (n=1), oyunlaştırma (n=1), teknoloji kullanımı (n=1) stratejilerinin en çok vurgulanan stratejiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin strateji kullanımıyla yalnızca dinleme becerileri değil diğer becerilerinin de geliştiğini ifade etmiş olmaları ve öğrendikleri stratejileri daha sonra da kullanacaklarını belirtmeleri araştırmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, dinleme stratejilerinin öğretimine dayalı sürecin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde olumlu iz bıraktığı görülmüş ve bu doğrultuda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dinleme becerisi, dinleme stratejileri, dinleme etkinlikleri, strateji öğretimi.

EVALUATION OF ACTIVITIES BASED ON LISTENING STRATEGIES ACCORDING TO STUDENTS’ PRECEPTIONS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE


Research Article

Received: 10.09.2023 | **Accepted:** 06.12.2023 | **Published:** 25.12.2023

Abstract: Listening is an action both allows an individual to connect with the outside world and nourishes their understanding and narrative skills. Listening skill develops by feeding on other skill areas, especially speaking and writing skills, and is the most used language skill in daily life. For this

¹ Bu çalışma 2-4 Haziran 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen VII. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

* Öğr. Gör.; Ankara Üniversitesi; muzun@ankara.edu.tr  0009-0005-4131-561X

** Dr. Öğr. Üyesi; Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hcyildirim@baskent.edu.tr  0000-0001-9962-2077

reason, teaching listening can be defined as conscious and intentional learning experiences that are planned by taking into account all kinds of situations caused by individual and environmental factors. Effective instruction of teaching listening will improve listening skills positively. Each stage of listening instruction has important processes in itself. It is possible to improve the listening skills of those who learn Turkish as a foreign language with activities to be held before, during and at the end of the listening process. In this respect, the aim of the research is to evaluate the strategy-based listening instruction by taking into the opinions of students of Turkish as a foreign language. 26 students who are learning Turkish at the language application and research center of a higher education institution in Ankara and are at the B1 level were selected as the research group of the research. After listening activities based on strategy teaching were conducted for eight weeks, individual semi-structured interviews were conducted with the students. The data obtained were then made ready for interpretation using content analysis. Based on the findings, it was concluded that most of the students in the research group (n=24) developed a positive opinion about the teaching process using listening strategies among which note taking (n=9), discussion (n=4), working with keywords (n=4), title finding (n=1), gamification (n=1), and technology use (n=1) were the most emphasized strategies. In addition, the students stated that not only their listening skills but also their other skills have improved with the use of strategies, and that they will use these strategies later, which is among the important results of the research. In conclusion, it was seen that the process based on teaching listening strategies benefitted the individuals who learn Turkish as a foreign language, and various suggestions were given in this respect.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, listening skill, listening strategy, listening activities, strategy teaching.

Giriş

Gelişmekte olan bir alan olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (TYDÖ) güncel eğilimler ve dolayısıyla sorunlar pek çok araştırmada konu edinilmiştir. Yaşanan sorunları ele alan araştırmalar incelediğinde bu sorunların; Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, bireysel sorunlar ve çevresel sorunlar gibi pek çok farklı başlık altında toplandığını, farklı sınıflandırmaların yapıldığını görmek mümkündür (Açık, 2008; Karababa-Candaş, 2009; Durmuş, 2013; Arslan ve Özdemir, 2018; İkiz, 2019).

Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve ünlü uyumu açısından zenginliği, söz diziminin özne-nesne-yüklem şeklinde olması, sözcük ve sözcük gruplarının kattığı anlam çeşitliliği, ad durum eklerinin çeşitliliği gibi bürünsel ve biçimsel özelliklerinin beraberinde; bireysel farklılıklar, dilin öğrenildiği ortam, ders materyalleri ve öğretim görevlileri vb. pek çok etkenin oluşturduğu sorunlara ek olarak okuma, dinleme, konuşma, yazma beceri alanlarında yaşanan zorlukların değerlendirildiği çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda, öğretim stratejilerinin kullanılarak yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmış ve strateji öğretiminin beceri kazandırma sürecine olumlu yönde katkı sunduğu yönünde çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır (Yorulmaz, 2009; Tok, 2012; Memiş ve Erdem, 2013; Tüfekçioğlu, 2013; Melanlıoğlu ve Atalay, 2016; Balcı ve Dünder, 2017; Halitoğlu, 2018; Yıldırım, 2018; Sefer, 2021; Şenel, 2021).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, sınav odaklı sistem ve belirli bir zaman diliminde hedef düzeye ulaşma zorunluluğundan dolayı TYDÖ’de genellikle dil bilgisi yapılarının edinimine odaklanılmış bir öğretim sisteminin hâkim olduğu bilinmektedir. Etkili ve verimli bir dinleme etkinliğinin uygulanabilmesi için bu etkinliğin belirli bir süreç çerçevesinde planlı bir şekilde hazırlanmış olması gerekir ve bu yönde bir hazırlığa da zaman ayırmak gerekmektedir. Dil becerilerinin öğretimindeki bütünlüğün korunarak bu zamanın ayrılması da oldukça önemlidir.

Yaşanan bu sorunlara ek olarak TYDÖ amacıyla kullanılan ders kitaplarındaki dinleme – anlama alıştırmalarının genellikle tek tip ve diğer beceri alanlarındaki alıştırmalara göre sayıca az olduğu da araştırmacılarca tespit edilen başka bir durumdur (Özbal ve Genç, 2019). Öğrenen kaynaklı sorunlardan özellikle “dinleme kaygısı” yine dinleme becerisindeki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Günlük hayattaki dinleme etkinliklerine zaman ayırmayan öğrencilerin dinleme metinlerini anlama ve çözümleme konusunda kaygılı hissettikleri bilinmektedir (Kılınç, 2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde bu kaygı düzeyinin en aza indirilmesini sağlamak, doğru stratejileri kullanarak etkinlikleri ilgi çekici hâle getirmek ve bu çerçevede öğrencilerin derse ilişkin güdülenmelerini sağlamak başlıca çözüm yolları olarak ifade edilmektedir. Uluslararası alanyazında da yabancı dil öğretimine ilişkin güncel çalışmalar incelendiğinde; öğretim programında değişiklikler yapılarak ve etkin dinleme stratejileri kullanılarak öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerine ilişkin kaygı düzeylerinde azalma sağlandığı, öğrencilerin dinleme etkinliklerine ve sınavlarına ilişkin olumlu yönde tutum geliştirdikleri görülmektedir (Chow vd., 2018; Zhang vd., 2020).

Görüleceği üzere dinleme becerisinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara çözüm sağlayabilecek en doğru yollardan biri, doğru stratejinin doğru yer ve zamanda kullanılmasıdır. Öğrencilerin neyi, niçin dinlediklerinin farkına varmaları; öğrendikleri bilgiler doğrultusunda akıl yürütmeleri, problem çözme becerilerinin gelişmesi ve günlük hayatla ilişki kurmalarının sağlanması oldukça önemlidir. Dinlediğini büyük ölçüde anlayabilen ve etkinlikleri dikkatle takip ederek katılan öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki başarılarının önemli ölçüde artacağı söylenebilir.

Dinleme – anlama alanındaki gelişimin diğer beceri alanlarındaki gelişime yansıtacağı da açıktır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)’nde de dil kullanımı alımlama ve üretim olarak bir bütün şeklinde ele alınmış; dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin birbirini tamamlayıcı özelliğine dikkat çekilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). TYDÖ alanında öğrenciye ilk ve temel dilsel girdiyi sağlayan dinleme becerisinin geliştirilmesiyle iletişimsel dil becerilerinin tamamında gelişim sağlanacağı açıktır.

Araştırma kapsamında öncelikli olarak dinleme becerisinin önemine değinmek ve strateji öğretiminin iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini alanyazından hareketle değerlendirmek gerekli görülmüştür.

1. Dinleme Becerisi ve Strateji Öğretimi

1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, yabancı dil öğrenme süreci açısından ele alınacak olduğunda, dil yeterlik düzeylerine göre belirlenmiş hedeflere ulaşabilme yetisi şeklinde bir tanımlama yapmak mümkündür. Birey öncelikli olarak yakın çevresiyle ilgili uyarıyı alımlayabilmeli; daha sonra alanını genişleterek iş yeri, banka gibi resmi ortamlarda kendi sorunlarını sözlü etkileşim yoluyla çözebilecek seviyeye gelebilmeli; soyut kavramlar üzerine akıl yürütebilmeli, dünya ve toplum açısından önem taşıyan belli başlı konu başlıklarını tartışabilmelidir. Dolayısıyla bunları gerçekleştirebilmek için dinleme becerisi birincil önem taşımaktadır. Güzel ve Barın (2016), kişinin öğrenilen dil ile iletişim kurabilmesinin temelinde dinleme becerisinin yer aldığını, dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin kendilerini ifade etme, tartışma vb. konularda cesaretlendiklerini belirtmektedir.

Temel kullanıcı seviyesinden usta kullanıcı seviyesine kadar (A1-C1) dinleme becerisi birinci önceliği taşımaktadır. Dinleme becerisi, bireyin gerek sosyal gerekse akademik yaşamında kendini doğru şekilde ifade edebilmesi, sorunlarla başa çıkarak kendisinin belirlediği veya kendisinden beklenen hedeflere ulaşabilmesi açısından oldukça önemlidir. Dinleme becerisi, konuşma ve yazma becerileri başta olmak üzere diğer beceri alanlarından beslenerek gelişir ve derslerde en fazla zaman ayrılan okuma becerisi kadar önem taşımaktadır.

Dinleme öğretimi, bireysel ve çevresel etkenlerin neden olabileceği her türlü durumun dikkate alınarak planlandığı, bilinçli ve kasıtlı öğrenme yaşantılarından oluşur. Dinleme öğretiminin verimli şekilde gerçekleşmesi, dinleme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Dinleme öğretiminin her aşaması kendi içerisinde önemli süreçlere sahiptir. Dinleme öğretiminde süreç kavramı oldukça önemli bir yere sahiptir; çünkü dinleme becerisi diğer becerilerle karşılaştırıldığında görece daha yüksek bilişsel yük barındıran zihinsel bir faaliyettir. Bu zihinsel faaliyetin eksiksiz ve sorunsuz gerçekleşebilmesi için de belirli aşamalar kat edilmesi gerekmektedir. Alanyazında dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda, dinleme öğretiminin süreçler çerçevesinde yapılması gerektiği savunularak “dinleme öncesi”, “dinleme sırası” ve “dinleme sonrası” şeklinde adlandırılan aşamalar ele alınmıştır (Underwood, 1989; Hengirmen, 1995; Melanlıoğlu, 2012; Demirel, 2021; Güneş, 2021; Doğan, 2022).

1.2. Strateji Öğretimi

Strateji kavramı Brown (2000, s. 122) tarafından “belirli bir soruna karşı yaptığımız ve her bireyde önemli ölçüde değişen spesifik saldırılar” olarak tanımlanmıştır. Chamot (2005) tarafından stratejilerin, bir öğrenme görevini kolaylaştıran işlemler olduğu belirtilerek çoğu zaman bilinçli ve hedef odaklı olduğu vurgulanmıştır. Stratejilerin öğrenciler tarafından bilinçli ve kontrollü şekilde kullanılmasının, stratejileri

becerilerden ayıran en önemli özellik olduğu görüşü de araştırmalarda yer almaktadır (Peterson, 2001).

Strateji kavramının “yaklaşım” şeklinde ifade edilerek alanyazında kavram karışıklığına yol açtığını belirten Yıldırım’ın (2021) çalışmasında, stratejiler “öğrenme” ve “öğretim” olarak iki açıdan ele alınmıştır. Öğrenme stratejileri, kalıcı öğrenme için öğrenciler tarafından alınan bilinçli kararlar ve yapılan seçimlerdir. Diğer bir deyişle öğrenme stratejileri, zihinsel süreçlerden geçen öğrencilerin farkında olarak kendi eğilimleri doğrultusunda seçtikleri bir takım yollardır. Öğrenciler bu yolların tam olarak ne olduğunun ve bu yolları nasıl seçmeleri gerektiğinin farkına varabilmesi için öğretmenler rehberlik görevini üstlenirler. Dolayısıyla devreye öğretim stratejileri girer. Öğretim stratejilerinin “sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma inceleme yoluyla” uygulanması gereklidir. Öğretim stratejileri, öğrenme stratejilerinin yerinde uygulanmasını sağlayarak öğretim sürecinin en önemli mekanizması olma özelliğini taşımaktadır.

Öğrenme ve öğretme stratejilerin her bir beceri alanı için kullanılmasının oldukça yararlı olduğu bir gerçektir, ancak strateji kullanımının en fazla ihtiyaç duyulduğu beceri alanı dinlemedir. Dinlediğini anlama becerisi sözlü yeterlik için bir ön koşul; bu doğrultuda dinleme anlama etkinlikleri de dil bilgisel yapının öğelerini öğretmek için bir araçtır (Morley, 2001).

Dinleme anlama becerisi, diğer beceri alanlarını besleyen ve gelişimini destekleyen bir niteliğe sahip olduğu için uygulanagelmekte olan etkinliklerin uygun stratejilerle düzenlenmesi ve öğrencilerin stratejiler konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Dinleme eylemi ve dinleme sürecindeki zihinsel faaliyetler bu kadar önemliken dinleme süreçlerinin ihmal edilmesi, öğrencilerin tüm beceri alanlarındaki başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, derslerde uygulanan etkinliklerde dinleme anlama becerilerine yönelik stratejiler ön plana çıkarılmalıdır.

Dinleme stratejileri Kurdayıoğlu ve Kiraz (2020, s. 390) tarafından “dinleyicinin kendi dinleme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi; dinleme süreci boyunca dinlemenin aşamalarına, amacına ve kendi özelliklerine en uygun tür ve teknikleri işe koşarak dinleme sürecini etkili hâle getirmesi” olarak tanımlanmıştır. Dinleme stratejileri öğretiminin, stratejilerinin tanınarak uygun şekilde uygulanabilmesi ve temel amacının dinleme sürecinin verimli hâle getirilmesi ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkılabilmesi olduğu sonucuna varmak mümkündür. Öğretmen ve öğrenciler, hangi durumlarda nasıl harekete geçecekleri noktasında doğru kararlar verebilirlerse stratejiler amacına ulaşmış olur. Bu hamlelerin belirli ilkelere dayandırılarak bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesi gerekir.

Alanyazında dinleme stratejilerinin sınıflandırılmasına yönelik olarak birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan, O’Malley, Chamot, Kupper (1989) ve Oxford (1990) tarafından yapılan sınıflamalar dikkat çekmektedir. Söz konusu sınıflamaların en detaylısı ise Oxford (1990) tarafından yapılmıştır. Oxford stratejileri *doğrudan* ve

dolaylı şeklinde ikiye ayırmış; doğrudan stratejiler için *hafıza*, *bilişsel* ve *telaflı* edici stratejiler; dolaylı stratejiler için *üstbilişsel*, *duyuşsal* ve *sosyal* stratejiler şeklinde adlandırmalarda bulunmuştur. Duyuşsal stratejilerde kaygıyı azaltma ve duyguları kontrol altına alma; sosyal stratejilerde ise empati kurma kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Her birey belli bir konuya ya da soruna kendine ait bir bakış açısıyla yaklaşır ve dolayısıyla bu sorunlarla baş edebilmek için kullandığı stratejiler de farklıdır (Brown, 2000). Öğrenme yolları bu denli değişiklik gösterirken kuşkusuz ki bunu belirlemek zordur. Chamot (2004) ve Nunan (2015) “iyi/başarılı dinleyiciler”in farklı stratejileri sık aralıklarla kullandığı görüşünü savunmaktadır. Bireysel veya çevresel faktörlerin strateji kullanımını etkilediği bilinmesine karşın, hangi stratejilerin ne sıklıkta kullanıldığına dair kesin olarak kanıtlanmış bir çalışma bulunmadığı araştırmacılar tarafından dile getirilen başka bir husustur (Ellis, 1999; Field, 2019). Bu bilgilere bağlı olarak dinleme öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde metin ve öğrenen değişkenlerine bağlı olarak hemen her stratejinin kullanılabilceğini; diğer bir deyişle stratejilerin kullanım zamanının, yerinin ve sıklığının değişmez olmadığını söylemek mümkündür.

Türkiye’de ve Türkiye dışında Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları sorunlar pek çok çalışmada değerlendirilmiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğu yaşanan genel sorunların derlenmesi ve sınıflanması üzerine olmakla birlikte, dinleme becerisine ilişkin zorluklara yine öğrenci görüşlerinden hareketle değinilen çalışma ise yok denecek kadar azdır (Büyükkiz, 2014; Kaldırım ve Degeç, 2017; Sefer ve Benzer, 2020). Strateji öğretimi de dinleme becerisi açısından ayrıca ele alan çalışmalar çok fazla değildir. Bu nedenle, hem bu alandaki sorunların tespit edilmesi hem de bu beceriyi geliştirme yollarının denenerek öğrencilerden görüş alınması ihtiyacı doğmuştur.

Alanyazında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme – anlama becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntemlerin uygulandığı ya da strateji öğretiminin gerçekleştirildiği önemli çalışmalar bulunmaktadır. Her bir çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi açısından önemli noktaları aydınlatmaktadır. Ancak bu çalışmalar arasında B1 düzeyinde dinleme – anlama yetkinliği ve yüz yüze dinleme stratejileri öğretimi hakkında yapılmış bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu araştırmanın bu noktada alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bütün bileşenler dikkate alındığında, strateji öğretiminin dinleme süreçlerinde yaşanan sorunların aşılması veya en az indirebilmesi konusunda özellikle öğrencilerin görüşlerinden hareketle bir değerlendirmede bulunmak bu araştırma kapsamında önemli görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, TYDÖ’de dinleme stratejilerine dayalı etkinliklerle gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrenci görüşlerinden hareketle değerlendirilmesidir. Araştırma sorusu “Ankara’da bulunan bir yükseköğretim kurumunun dil uygulama ve araştırma merkezinde Türkçe öğrenen ve B1 düzeyinde

bulunan 26 öğrencinin strateji öğretime dayalı dinleme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla uygulanan strateji öğretime ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiştir. Fraenkel ve Wallen’a (2000) göre ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da araç-gereçlerin niteliği üzerine yapılan araştırmalar nitel araştırma olarak adlandırılmaktadır. Creswell (2014) de nitel araştırmacıların doküman incelemesi, davranışları gözleme ya da katılımcılarla görüşme yoluyla veri topladığını ve nitel bir araştırma temel veri toplama aracının araştırmacının kendisi olduğunu ifade etmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, gözlem yoluyla kazanılmış izlenimlerin doğruluğunun test edilmesinde araştırmacı için önemli yollardan biridir. Kişilerle görüşme yapmanın amacı; bireylerin zihinde olanları, bir konuda ne düşündükleri ya da hissettiklerini ortaya çıkarmaktır. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler bir tür sözlü ankettir, katılımcıların belli konulardaki cevaplarını almak amaçlanır, genellikle daha sonra cevapları bir araya getirme ya da karşılaştırma yapma söz konusudur (Fraenkel ve Wallen, 2000).

Çalışmada, bu araştırma öncesinde gerçekleştirilen dinleme stratejisi öğretiminin etkisine ilişkin detaylı ve derinliğe sahip bilgiyi, öğrenci görüşleriyle ortaya çıkarmak istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma için Ankara’da bir üniversitede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasından bir çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. “Zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen” (Büyüköztürk vd., 2010, s. 91) kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla araştırmacının eğitici olarak görev aldığı kurumda uygulamasını tarafsız ve baskı altında kalmadan gerçekleştirebilmesi amaçlanmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre “bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır” (Büyüköztürk, 2010, s. 90). Bu doğrultuda bu araştırmada katılımcı grubunun seçimindeki ölçüt, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin B1 seviyesinde bulunmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu seviyelerin dinleme becerisinin gelişiminde önemli olduğundan hareketle ilgili çalışma grubu seçilmiştir.

Beş aydır Türkçe öğrenmekte olan, 18-31 yaş aralığında bulunan ve çoğunluğu lisans öğrencisinden oluşan (lisans 14, yüksek lisans 10, doktora 2 katılımcı) toplam 26

öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ana dilleri Arapça (6 katılımcı), Kazakça (2 katılımcı), Kırgızca (1 katılımcı), Başkurtça (1 katılımcı), İspanyolca (1 katılımcı), Hararca (1 katılımcı), İngilizce (1 katılımcı), Özbekçe (1 katılımcı), Amharca (2 katılımcı), Swahili dili (2 katılımcı), Urduca (2 katılımcı), Malayalam (1 katılımcı), Somalice (1 katılımcı), Lingala (1 katılımcı), Kotokoli (1 katılımcı), Portekizce (1 katılımcı), Arnavutça (1 katılımcı) şeklinde değişkenlik göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere uzman görüşü alınarak geliştirilen bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, ilgili çalışma grubunda bulunan öğrencilere sekiz hafta boyunca uygulanan dinleme stratejileri öğretimi sürecinden sonra gerçekleştirilmiştir.

İslamoğlu ve Alınayık (2016) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi görüşmelerde genel sorulardan ziyade; görüşülen kişinin bilgi ve deneyimlerini konu alan, araştırma sorusuna hizmet eden sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Dinleme stratejileri öğretimi sürecinin sizin için olumlu yanları nelerdir?
2. Dinleme stratejileri öğretimi sürecinin sizin için geliştirilebilir yanları nelerdir?
3. Bu öğretim sürecinin tekrar kullanılması için önerileriniz neler olur?

Veri toplama sürecinde kullanılan görüşme sorularına ilişkin Başkent Üniversitesi Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu'nun 17162298.600-9 sayılı etik onayı ile görüşme yapılan öğrencilerin gönüllü onamları alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde “toplanan verileri açıklayabilmek, kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259) amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Dinleme stratejileri öğretiminin sürecine yönelik öğrenci görüşleri yazıya dökülerek açık kodlama yöntemi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde neden-sonuç cümlelerini içeren ifadeler çok rastlanmadığı için tekrarlanan sözcük ve kavramlar üzerinde yoğunlaşarak çözümlenmeler yapılmıştır. Analizde araştırmacılar tarafından öncelikle ayrı ayrı kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacıların kodlamalarında Miles ve Huberman (2021) tarafından geliştirilen kodlama güvenilirliği formülü kullanılarak (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100) güvenilirlik oranı 0.95 bulunmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyumun en az 0.90 olması uygun görüldüğünden üzerinde fikir ayrılığına

düşülen ifadelerin araştırmacılarla yeniden düzenlenmesiyle veriler yorumlanmaya hazır duruma getirilmiştir.

3. Bulgular

Dinleme stratejilerinin öğretimiyle dinleme – anlama etkinliklerinin gerçekleştirildiği 26 öğrenciden oluşan gruptan, görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerden hareketle elde edilen bulgular şu şekildedir:

Öncelikli olarak, yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu strateji öğretimine dayalı dinleme etkinliklerinin kendileri için yararlı olduğunu dile getirmiştir. Az sayıdaki öğrenci ise strateji öğretimini yararlı bulmamıştır. Olumlu ve olumsuz görüş bildiren öğrencilerin niceliksel dağılımı Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1

Strateji Öğretimine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüş Bildiren Deney Grubundaki Öğrencilerin Niceliksel Dağılımı

Öğrenci Görüşleri	N
Olumlu görüş	24
Olumsuz görüş	2

Tablo 1’deki veriler dikkate alındığında olumlu görüş bildiren öğrencilerin yanıtlarından örnekler şu şekildedir:

“Şu anda yani olumlu şeyler aklıma geldi. İlk testi yaparken biraz zordu ama dinlemeler yaptıktan sonra kolay oldu. Sesi yakaladık. Daha kolay geldi, fark ettim. Güzel oldu.” (Ö1)

“Bence çok iyi ve benim dinleme geliştirdi ve değişti. Çok eğlendik, vakit hızlı geçti. Daha önce dinleme biraz kötü ama şimdi basit ve net. Daha önce hiçbir yere konsantr olamıyordum, şimdi konsantr olup her şeyi not alabiliyorum. Daha önce sadece cevap veriyorduk. Şimdi düşünerek dinliyoruz, şimdi bütünüyle anlıyorum. Bütün dinlemeler böyle olsa, bence çok faydalı.” (Ö6)

“Uygulama sürecinde her şeyi beğendim. Çünkü başka Türkçe şarkı-program dinlemiyorum. Müze gezisi de keyifliydi. Bundan sonra stratejileri kullanacağım. Son b1 sınavında strateji kullandım ve 94 puan aldım. Başka üniversitelerde bu kadar uzun zaman ayırmıyor. Ders zamanlarında yaptınız, uzun zaman almadı.” (Ö9)

“Benim için önemli, çok pratik yaptık. Faydalıydı. Etkinlikler sıkıcı değildi, eğlenceliydi. Sınavda dikkatli dinledik.” (Ö10)

Strateji öğretimine dayalı dinleme – anlama etkinliklerine ilişkin öğrencilerin büyük kısmının çeşitli nedenlerle süreç hakkında olumlu görüşe sahip oldukları görülmüş, öğrenciler süreç sonunda dinleme becerilerinin geliştiğini dile getirmişlerdir.

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin ise görüşme esnasında vermiş oldukları yanıtlardan örnekler şu şekildedir:

“Sınıftaki stratejiler benim için faydalı değildi, dinlemeyi geliştirmek için uzun zaman lazım ve sürekli olması gerekir.” (Ö8)

“Bazı dinlemeler faydalıydı ama hepsi değil. Bazı aktiviteler kağıtlar vb. gibi çok eğlenceliydi ama hepsi değil.” (Ö11)

Öğrencilerle yapılan görüşmelere verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinin başında sırasında ve sonunda kullanılan bazı stratejilerin daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Not alma stratejisi öğrencilerin en çok dile getirdiği strateji olmuştur (n=9). Araştırmada uygulanan stratejilerin öğrenci görüşleri doğrultusundaki niceliksel dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Strateji Öğretimi Sonucunda Ön Plana Çıkan Stratejilerin Niceliksel Dağılımı

Strateji Kullanımı	N
Not alma	9
Tartışma	4
Anahtar kelimelerle çalışma	4
Başlık bulma	1
Oyunlaştırma	1
Teknoloji kullanımı	1

Tablo 2’deki verilerden hareketle “strateji kullanımı” konusunda görüş bildiren öğrencilerin yanıtlarından örnekler şöyledir:

“Dinlemede kitapta her dinlemede en önemli kelime ne yazdım, not tuttum. Kelimeyi nasıl kullanabiliriz bunu öğrendim.” (Ö4)

“Aslında çok iyiydi benim için. Daha önce sadece sorulara bakıyordum. Şimdi nasıl not alabiliriz, hangi yerlerde düşünüyorum, hangilerini yazmalıyım bunu öğrendim. Nasıl iyi dinleyebilirim bunu öğrendim.” (Ö16)

“Aslında çok iyiydi benim için. Daha önce sadece sorulara bakıyordum. Şimdi nasıl not alabiliriz, hangi yerlerde düşünüyorum, hangilerini yazmalıyım bunu öğrendim. Nasıl iyi dinleyebilirim bunu öğrendim. Dersteki uygulamalar vakit alıyordu. Ama eğlenceliydi çünkü hem dinleme hem konuşma pratiği oldu. Sadece soruları düşünmemeliyim ses kaydını nasıl analiz yapabilirim, nasıl iyi not alabilirim bunu öğrendim, çok faydalıydı.” (Ö17)

“Bize getirdiğin kağıtlar ile dinlerken iyi oldu, anlamlı oldu. Not alırken iyiydi. Konuşma için rol play çok iyiydi.” (Ö2)

“Daha önce hiçbir yere konsantre olamıyordum, şimdi konsantre olup her şeyi not alabiliyorum. Daha önce sadece cevap veriyorduk. Şimdi düşünerek dinliyoruz, şimdi bütünüyle anlıyorum.” (Ö6)

“Dinlemeden önce kelimelerin anlamlarını biliyoruz dinleme kolay oluyor. Not almak çok iyi. Dinlemeyi analiz yapmak, ‘mesaj ne?’ diye sormak incelemek güzeldi.” (Ö12)

“Katılıyorum katılmıyorum kararsızım çok iyiydi, konuşmam gelişti. Arkadaşlarımın düşüncelerini öğrendim. Not alırken hatırlamak kolay oldu, akılda daha iyi kalıyormuş. Fermuar dinlemesine uygun başlık bulduk. Grupla çalışmayı, dikkatli olmak, dinlemeyi stressiz dinlemeyi öğrendim. Çok hızlı olduğu için önceden korkuyordum şimdi korkmuyorum, kendimi rahat hissediyorum.” (Ö13)

“Üniversite derslerim için not almak iyi. Her şeyi yazamam not almak iyidir. Grup olarak kelimeler anlattık, resim çizdik bunlar eğlenceliydi.” (Ö15)

“Dinlerken not almak zordu ama şimdi iyi. Tartışma etkinliğini sevdim.” (Ö26)

Yanıtlarda da görüldüğü üzere öğrenciler çeşitli nedenlerle not alma stratejisinin kendileri için faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Strateji kullanımı dışında öğrencilerin, dinleme süreci stratejilerinin daha sonra kullanımına, stratejiler aracılığıyla söz varlıklarını geliştirmeye, sınıf dışı etkinliğe, diğer dil becerilerindeki gelişime ve bundan sonraki dinleme derslerindeki uygulamalara ilişkin görüş geliştirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 3’te farklı başlıklar altında toplanan öğrenci görüşleri detaylı olarak belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin “Diğer Başlıklar” adı altında Geliştirdikleri Görüşlerin Niceliksel Dağılımı

Diğer Başlıklar	N
Sonraki kullanım	3
Deyim öğrenme	2
Diğer becerilerle ilişki	2
Sınıf dışı etkinlik	5
Öneriler	4

Tablo 3’te yer alan verilerden hareketle “sonraki kullanım”, “deyim öğrenme”, “diğer becerilerle ilişki”, “sınıf dışı etkinlik” ve “öneriler” başlıkları altında görüş bildiren öğrencilerin yanıtlarından örnekler vermek gerekirse;

“Dinlemede kitapta her dinlemede en önemli kelime ne yazdım, not tuttum. Kelimeyi nasıl kullanabiliriz bunu öğrendim.” (Ö4)

“Not alma tekniğini sevdim, bundan sonra da kullanacağım.” (Ö5)

“Sadece soruları düşünmemeliyim ses kaydını nasıl analiz yapabilirim, nasıl iyi not alabilirim bunu öğrendim, çok faydalıydı.” (Ö16)

“Web 2.0 kullanmak gerekir, yeni araçlar kullanmak sıkıcı değil.” (Ö14)

“Sinek avlamak” deyimini oyunlar sayesinde öğrendim.” (Ö14)

“Aslında çok pozitif çünkü senin dersin modern. Mesela çok konuşuyoruz.” (Ö17)

“Müze gezisinde çeşit çeşit kültürler gördüm, yeni başka şeyler gördüm.” (Ö24)

“Konuşma kısmı çok iyiydi. Ders hızlı geçti, tartışma çok iyiydi. Çünkü bildiğinizi, hatırladığınızı konuşuyorsunuz. Bilmediğimiz kelimeler yaptık, bu iyiydi.” (Ö3)

“Bence çok iyi oldu çünkü ne kadar biz dinleme yaptık dışarıdaki insanlarla iletişim kurabiliriz.” (Ö15)

“Etkinlikler güzeldi, yeni kelimeler öğrendik. Önceden dinlemeden korkuyorduk şimdi korkmuyoruz.” (Ö19)

“Bu dinleme stratejilerini sürekli yapmamız lazım AI den itibaren.” (Ö8)

“Akademik alanda dinlemeler de olsa güzel olur. Çünkü üniversite bir derste öğretmenin söylediğini anlamadım.” (Ö10)

“Biz yabancıyız ders dışında aktivite güzel. Daha fazla yapmalıyız.” (Ö20)

“Günlük hayatımız hakkındaki dinlemeler veya hikayeler dinlemek faydalı olur.” (Ö22)

Yukarıdaki verilerden hareketle, öğrencilerin büyük çoğunluğunun strateji öğretimi konusunda olumlu görüş geliştirdiği; uygulamada kullanılmış olan stratejiler noktasında “not alma”, “tartışma” ve “kelimelerle çalışma” stratejilerinin olumlu iz bırakma noktasında ön plana çıktığı ve buna ek olarak sınıf dışı etkinlik, diğer becerilerle ilişki, deyim öğrenme vb. uygulamalar konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Strateji öğretimi uygulamasının sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formundan hareketle gerçekleştirilen görüşmelerin sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=24) strateji kullanma konusunda olumlu görüş geliştirdiği saptanmıştır. Olumlu görüş geliştiren öğrencilerle birlikte olumsuz görüş bildiren öğrencilerin (n=2) de olması, araştırma doğası nedeniyle beklendik sonuçlar arasındadır. Alanyazında da benzer şekilde dinleme stratejileri öğretiminin öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilerek etkili bulunduğu, hatta dinleme stratejileri eğitiminin Türkçe kurslarında yer alması gerektiğine dair görüş geliştirildiği araştırmalar bulunmaktadır (Hilaloğlu, 2019; Sefer, 2021).

Dinleme süreci stratejileri arasında öğrencilerin en fazla “not alma” stratejisi hakkında olumlu görüş geliştirmiş oldukları görülmüştür. Bu sonuç, Sefer (2021) tarafından yapılmış olan “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitimle Dinleme Stratejilerinin Öğretimi” adlı doktora tez çalışmasında elde edilen verilerle benzerlik

göstermektedir. İlgili çalışmada, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından “not alma”, “tahmin etme”, “planlama” stratejilerinin yararlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not almayla birlikte tartışma, anahtar kelimelerle çalışma stratejileri yine öğrenciler tarafından en çok dile getirilen diğer iki strateji olmuştur. Elemen (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada da katılımcıların dinleme eğitimi stratejilerinin hemen hepsini genel olarak kullandıkları, bununla birlikte dinleme sırası ile dinleme sonrası stratejileri, dinleme öncesi stratejilerine göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kullanılmış olduğu bütün stratejiler içerisinde çeşitli nedenlerle belirli stratejileri faydalı bulduklarını dile getirmiş olmaları doğaldır. Çalışmanın sonuçları; Oxford’un (1989), bireylerin dil öğrenme stratejilerini başarılı olmak, kendi kendini yönetebilmek ve süreçten keyif alabilmek için kullandığı yönündeki görüşünü destekler niteliktedir. Strateji öğretimi uygulaması ile öğrencilerin süreçten keyif aldıkları; dinleme etkinliği esnasında kendileri için yararlı olduğunu düşündükleri bir veya birden fazla stratejiyi benimsedikleri görülmüştür.

Birbirini tamamlayıcı özelliğine sahip olan yazma ve konuşma beceri alanlarına ilişkin öğrencilerin olumlu görüş geliştirmiş olmaları da dikkat çeken bir başka durumdur. Bu durum, dinleme becerisi çerçevesinde uygulanan stratejilerin diğer beceri alanlarıyla kurduğu etkileşimi gözler önüne sermektedir. Bu etkileşimin sonunda, dinleme etkinliklerinde uygulanan stratejilerin yazma ve konuşma beceri alanlarını da beslediği anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma öncesinde belirlenmiş araştırma sorularından bağımsız olarak öğrencilerden “dinleme kaygısının azalması”, “dinlemeden korkulmaması” şeklinde bir dönüt alınması strateji ve öğrenme motivasyonu arasındaki etkileşimi de ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada öğrenci görüşlerinden hareketle vurgulanması gereken bir diğer husus ise öğrencilerin uygulama sürecinde öğrenmiş oldukları stratejileri daha sonra da kullanacaklarını dile getirmiş olmalarıdır. Bu sonuç, öğrencilerin deneyimlemiş olduğu öğrenme yaşantılarını daha sonra hatırlama ve tekrarlama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sınıf dışı etkinlikler, tartışma, oyunlaştırma vb. etkinlikler de faydalı ve ilgi çekici bulunmuştur. Öğrencilerin etkinlikler süresince birbirleri ve içinde buldukları sosyal çevre ile etkileşimde olmasının bu görüşün oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak, yapılan çalışmanın alanyazında var olan strateji öğretimi çalışmalarının sonuçlarıyla örtüştüğünü ve strateji öğretimi sürecinin araştırma grubu açısından verimli geçtiğini; öğrencilerin Türkçeyi Türkiye’de öğreniyor olmalarının yanı sıra, farklı öğrenme stilleri ve farklı hazırbulunuşluğa sahip olabileceklerini de göz ardı etmeden dinleme stratejisi öğretiminin amacına ulaştığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle ifade edilebilecek bazı öneriler ise şu şekildedir:

Stratejiler öğrencinin öğrenme yaşantılarını kolaylaştırmakta; sorunlarla mücadele edebilmek için onları dilsel açıdan güçlendirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler

tarafından sınıf içinde uygulanacak etkinliklerin dinleme öncesi-sırası-sonrası süreçlerinin dikkate alınarak uygulanması; en uygun stratejinin/stratejilerin seçilerek titizlikle planlanması; strateji öğretiminin ayrı bir ders olarak düşünülmemesi, tam tersine dinleme etkinliklerinin doğal akışı çerçevesinde öğrenme yaşantılarının öğrenciler tarafından deneyimlenmesi gerekmektedir.

Dinleme becerisinin diğer becerilerle olan etkileşimi göz ardı edilmemeli, etkinlikler bu doğrultuda bütüncül bir anlayış çerçevesinde planlanmalıdır.

Öğretmenler, dinleme etkinliklerini görsel-işitsel materyallerle desteklemeli; dijital çağın getirdiği avantajlardan yararlanarak teknolojik gelişmeleri takip ederek ve Web 2.0 araçlarından destek alarak planlamalıdır.

Strateji öğretimi daha uzun bir süreci kapsamalıdır. Örneğin, O'Malley ve Chamot, (1990), strateji öğretimini sekiz yıl boyunca uygulamıştır (akt. Cook, 2008).

Öğrencilerin sözlü olarak yaptığı beyanların sonrasında genelleyici yargılara ulaşabilmek ve elde edilen veriyi daha ayrıntılı analiz edebilmek adına öğrencilere yöneltilen soruların detaylandırılmasının ve farklı kodlama sistemlerinin geliştirilmesinin ileride yapılacak çalışmalara fayda sağlayacağı da düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Gazimağusa, KKTC.
- Arslan, M. ve Özdemir, C. (2018). Öğretmen görüşüne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *İdil Dergisi*. 7(41),15-21.
- Balcı D. ve DüNDAR, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3),793-805.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*,25, 112-130.

- Chow, B. W. Y., Chiu, H. T. ve Wong, S. W. (2018). Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students. *Language Teaching Research*, 22(6), 719-738.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th edition. Thousand Oaks California, Sage Publication.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2022). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar için öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar için Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. China Commercial United Printing.
- Field, J. (2019). Second language listening: current ideas, current issues. J. W. Schwieter ve A. Benati (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Learning* içinde (s. 283-319). Cambridge University Press.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. McGraw – Hill Higher Education.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(3), 21-45.
- Hengirmen, M. (1995). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- Hilaloğlu, N. (2019). *The effect of explicit listening strategy instruction on Turkish EFL learners' listening anxiety and listening comprehension*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- İkiz, B. (2019). *Ana dili söz dizimi tipolojisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- İslamoğlu, H. ve Alınçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayıncılık.
- Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, 7(1), 19-36.

- Karababa-Candaş, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(3), 265 – 277.
- Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 9-30.
- Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(20), 697 – 721.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2021). *Nitel Veri Analizi*, 4. Baskı. (Çeviri Ed: S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Tamamlayıcı cilt. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. M. C. Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* içinde (s. 69-85). Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418–437
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Harper & Row.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 48(19), 197-212.

- Peterson, P. W. (2001). Skills and strategies for proficient listening. M. C. Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* içinde (s. 87-100). Heinle & Heinle.
- Sefer, A. (2021). *İkinci dil olarak Türkçe ğretiminde uzaktan eğitimle dinleme stratejilerinin ğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Sefer, A. ve Benzer, A. (2020). Bütüncül bir yaklaşımla yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde dinleme becerisi. *International Journal of Language Academy*, 8(3),123-142.
- Şenel, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde iletişimsel yaklaşımla temelli dil öğrenme stratejilerine uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Belı Üniversitesi.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler erevesi: ğrenim, ğretim ve değerlendirme* (2. bs.). Telc GmbH.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir alışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir alışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. . (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, H. . (2021). Türkçe ğretiminde öğrenme ve ğretim süreçleri. S. Aslan ve M. Mldr (Ed.), *Uygulama rnekleriyle Türkçe ğretiminde ağdaş yaklaşımlar* içinde (s. 35-68). Anı Yayıncılık.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı ğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Zhang, X., Dai, S. ve Ardasheva, Y. (2020). Contributions of (de) motivation, engagement, and anxiety to English listening and speaking. *Learning and Individual Differences*, 79, 1-13.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Başkent Üniversitesi Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu, Tarih: 12.01.2022, Sayı: 17162298.600-9

Extended Abstract

Listening skill has priority in teaching Turkish as a foreign language from the basic level to the proficiency level (A1-C1). Listening is a step that is effective in the development of other language skills. That is; comprehension and meaning making begin firstly with listening skill. For this reason, effective implementation of listening instruction will positively improve listening skills and each stage of teaching has important processes within itself. The concept of process has a very important place in teaching listening. Because compared to other skills, listening is a mental activity that contains quite a lot of actions within it. Since listening comprehension skill has a quality that nourishes and supports the development of other skill areas, it is necessary to organize the activities that are being implemented with appropriate strategies and to increase students' awareness of strategies. While the act of listening and the mental activities in the listening process are so important, the partial neglect of listening processes negatively affects the students' achievements in all skill areas. Strategies for listening comprehension skills should be brought to the fore in the activities implemented in the lessons.

The teaching of listening strategies should apply the strategies appropriately by recognizing them and should make the listening process efficient and deal with the problems encountered. If teachers and students can make the right decisions about how to take action in which situations, the strategies will achieve their goal. These moves should be carried out within the framework of a plan based on certain principles. Therefore, it is of great importance to take into account the areas to which strategies belong, in other words, the classrooms, and to adhere to these principles in teaching.

In this study, listening instruction was carried out for eight weeks with different listening strategies such as prediction, discussion, note-taking, role play, restatement, and inference. it was also aimed to evaluate the students' views on the process based on strategy teaching in a research group with 26 students learning Turkish as a foreign language. For this purpose, three questions were posed to the students through

individual semi-structured interviews, and the questions were recorded on audio, and content analysis was performed after the relevant recordings were put into writing.

The results obtained from the group of 26 students, in which listening comprehension activities were carried out by teaching listening strategies, based on the data collected through the interview form, are as follows: The vast majority of students (n=24) developed a positive opinion about the process. It has been seen that the reasons behind the positive development of students' perceptions on the process are; getting rid of boring lessons, being able to listen carefully and intensively, taking a long time to listen. Of the strategies that were stated to be used in the teaching process, the one that was expressed the most by the students was note-taking. 9 students expressed that the note-taking strategy was useful for them. After this strategy, the two most frequently mentioned strategies were discussion and working with keywords. Title finding, dramatization and technology use were also included in the opinions of one student. It has been observed that students also developed opinions in terms of sequential usage (n=3), learning of Turkish idioms (n=2) and associating with other skills (n=2).

With the application of strategy teaching, it has been seen that students enjoy the process, and that they adopt one or more strategies that they think are useful for them during the listening activity.

It is also noteworthy that students have developed a positive opinion about the writing and speaking skill areas that have complementary characteristics to each other. This situation reveals the interaction of the strategies applied within the framework of listening skill with other skill areas. At the end of this interaction, it is understood that the strategies applied in listening activities also feed the writing and speaking skill areas. In addition, receiving a response from students in the form of "deceleration of listening anxiety", "not being afraid of listening", regardless of the research questions determined before the research, has also revealed the interaction between strategy and learning motivation.

Another issue that should be emphasized in this study based on the views of the students is that the students have expressed that they will use the strategies they have learned during the implementation process later. This result shows that students have a tendency to remember and repeat the learning experiences they have experienced later. However, extracurricular activities, discussion, and dramatization activities were also found useful and interesting. It can be said that the interaction of students with each other and the social environment they are in during the activities is effective in forming this opinion.

Some suggestions that can be expressed based on the results of the research are as follows: Strategies facilitate the students' academic life and strengthen them linguistically in order to combat problems. Therefore, the implementation of the activities in the classroom by taking into account the pre, while and post-listening processes, the selection of the most appropriate strategies and the meticulous planning requires strategy teaching should not be considered as a separate course on the contrary,

learning experiences should be experienced by students within the framework of the natural flow of listening activities. The interaction of listening skills with other skills should not be ignored, activities should be planned within the framework of a holistic understanding in this respect. Teachers should support their listening activities with audio-visual materials and they should plan their listening activities by following technological developments and receiving support from Web 2.0 tools. It is also thought that detailing the questions posed to the students and developing different coding systems in order to reach a conclusion after the verbal statements made by the students and analyse the data obtained in more detail will benefit the further studies to be conducted.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN ÖĞRETENLERİN DİJİTAL ÖĞRETİM MATERYALİ GELİŞTİRME ÖZ YETERLİKLERİ¹

Araştırma Makalesi

Kardelen ŞENDOĞDU* / Emrah BOYLU**

Geliş Tarihi: 30.10.2023 | Kabul Tarihi: 05.12.2023 | Yayın Tarihi: 25.12.2023

Özet: Eğitimde teknoloji kullanımı 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinden biri olarak görülse de salgınla beraber örgün eğitimin tamamen durması eğitimde teknoloji kullanımının sadece öğretmen değil, eğitimin bütün paydaşlarının ortak bir sorunu haline gelmiştir. Bu bağlamda uzaktan dil öğretimine yönelik dijital içerik geliştirebilme, yüksek teknoloji okuryazarlığı gerektirmektedir. Bu da uzaktan dil öğretmenlerin dijital içerik geliştirmeye yönelik öz yeterliklerinin tespitini gerekli kılmaktadır. Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerini belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Veriler, nicel veri toplama tekniğine göre toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan Türkçe öğretimi yapan 203 öğretici oluşturmaktadır. İlgili grubun dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlikleri Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen “Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği” ile demografik bilgileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel bulgulara ulaşmak için yüzde, frekans; alt boyutlar arasındaki ve gruplar arası farklılığın kaynağının belirlenmesinde ise t-testi ve ANOVA analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yaş, hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapma, uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alma, uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştirme ve uzaktan Türkçe öğretimi için dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini yeterli hissetme değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ulaşılan bulgulardan hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, dijital içerik geliştirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen öz yeterlikleri.

DIGITAL MATERIAL DEVELOPMENT SELF-EFFICACY OF TEACHERS WHO TEACH TURKISH REMOTELY AS A FOREIGN LANGUAGE


Research Article

Received: 30.10.2023 | Accepted: 05.12.2023 | Published: 25.12.2023

Abstract: Although the use of technology in education is seen as one of the 21st century teacher competencies, the complete halt of formal education with the epidemic has made the use of technology in education a common problem not only for teachers but for all stakeholders of education. Developing digital content for distance language education requires high technology literacy. This necessitates the determination of digital material development self-efficacy of those who teach language remotely. In this context, the aim of the research is to determine the digital material

¹ Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Dijital İçerik Geliştirme” adlı tezden hareketle üretilmiştir.

* Öğr. Gör.; İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER; kardelensendogdu@gmail.com  0000-0003-2184-1856

** Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, eboylu@bartin.edu.tr  0000-0001-9529-7369

development self-efficacy of teachers who teach Turkish remotely as a foreign language. In the study, data were collected with the descriptive survey model, which is one of the quantitative research designs. The study group of the research consists of 203 teachers who teach Turkish remotely. The self-efficacy of the relevant group in developing digital teaching materials was collected with the "Digital Teaching Material Development Self-Efficacy Scale" by Korkmaz, Arikaya and Altintas (2019) and their demographic information was collected with the "Personal Information Form" prepared by the researcher. In the analysis of the data, percentage and frequency; T-test and ANOVA analysis techniques were used to determine the source of the difference between sub-dimensions and between groups. Within the scope of this information, it was determined in the research that the digital material development self-efficacy of those who teach Turkish remotely as a foreign language is "high". In addition, it was found that there was a significant difference between the variables such as the participants' age, experience of teaching Turkish remotely, receiving training on distance Turkish teaching, developing digital materials for distance Turkish teaching and feeling competent in developing digital teaching materials for distance Turkish teaching. Based on all these findings and information, various suggestions have been made.

Keywords: Distance education, digital content development, teaching Turkish as a foreign language, teacher self-efficacy.

Giriş

Öğrenenle öğretmenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimi (Adıyaman 2002, s. 92) veya öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde yürütülen bir eğitim sistemi modeli (İşman, 2011, s. 21) olarak tanımlanan uzaktan eğitim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecine kriz yönetimi olarak girmiştir. Çünkü pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmaları, Sarıabdulloğlu ve Ersoy'un (2008) vurguladığı uzaktan eğitim kanalları ve eğitim teknolojisi ile öğrenmeye istekli ve eğitici kitlelerinin birbirinden fiziksel olarak uzakta oldukları ortamlarda gerçekleşen, ilgili kurumun rehberlik ve planlama yaptığı, öğretim için hazırlanmış materyallerin kullanılmasıyla öğrenmenin devam ettirildiği, eğitim-öğretimin ülkedeki her yere ve herkese ulaştırıldığı, çeşitli iletişim olanaklarının kullanılmasıyla yapılan çağdaş bir eğitim modeli ile bağdaşmayan birçok içeriğe sahiptir. Bu özelliklerin başında ise uzaktan Türkçe öğretiminde öğrenen isteksizliği, kurumların başta altyapı olmak üzere donanım ve süreci yönetme yetersizliği, uzaktan öğretime uygun materyal olmaması gibi birçok olumsuz durum ile karşı karşıya kalınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin hazırlıksız yakalandığı bu dönemde, uzaktan Türkçe öğretimini etkili bir şekilde sürdürebilmek için başta materyal tasarımı olmak üzere birçok akademik çalışma ve eğitici eğitimi seminerleri yapılmıştır. Fakat süreçte yapılan bu iyileştirici ve geliştirici faaliyetler Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimindeki eksik ve yetersiz uygulamaları ortadan kaldıramamıştır.

Daha önce eğitim öğretim sürecinde daha çok kişisel gelişim ve açık öğretim kursları, çeşitli sertifika programları kapsamında kullanılan çevrim içi eğitimler bu dönemde herkes için zorunluluk olmuştur (Şendoğdu, 2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de çevrim içi yapılmak zorunda kalınan alanlardan biridir. Bu alanı diğerlerinden ayıran

en temel özellik ise uzaktan Türkçe öğretime yönelik materyal eksikliği ve üniversiteler tarafından uzaktan öğretim faaliyeti için kullanılan “Öğrenme Yönetim Sistemleri”nin dil öğretiminde öğrenciye kazandırılması gereken dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin tamamını etkileşimli bir şekilde öğretme ve ölçme açısından yeterli olmamasıdır (Işık ve Işık, 2022, s. 1132). Bu eksikliğe bir de öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri eklenince durum daha da ciddi bir boyuta ulaşmıştır. Çünkü Hsu’nun (2011) da belirttiği gibi öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri önce teknoloji kullanmayı sonra da teknolojiyi derslerine nasıl kaynaştıracaklarını bilmelerine bağlıdır (akt., Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013, s. 8). Bu noktada uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri gerektirmesi (Adıyaman, 2002, s. 96), özellikle web tabanlı uzaktan dil öğretim programını tasarlama, hazırlama ve uygulamanın son derece zor bir iş olması ve disiplinler arası çalışma gerektirmesi (Pılandı, 2015, s. 261) nedeniyle uzaktan yabancı dil öğretiminde öğretmen öz yeterliklerinin tespiti oldukça önemlidir. Bu bağlamda şekillenen bu çalışmanın gerekçesini Şen’in (2016, s. 411) de belirttiği gibi dünya üzerinde dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmasına karşın Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yeni sayılabilecek bir özelliğe sahip olması oluşturmaktadır. Pandemi ile zorunlu bir öğretim ortamı değişikliği yaşayan yabancı dil olarak Türkçe öğretenler, özellikle ders kitapları ve diğer materyallerin uzaktan öğretime uygun olmaması (Karagöl, 2021) nedeniyle süreçte ciddi sıkıntılar yaşamış ve bunları kendilerinin ürettiği materyallerle aşmaya çalışmışlardır. Çünkü uzaktan eğitimde dijital içeriğe sahip materyaller öğrenmenin temel bileşenidir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) uzaktan Türkçe öğretiminin, öğrenciler açısından daha keyifli hâle getirilmesi için çok uyaranlı, düzeylere uygun, ilgi çekici ve etkileşime uygun içerikler hazırlanması gerektiğini önermektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin çevrim içi derslere yönelik motivasyon ve tutumlarını artırmak için kullanılan ders kitaplarının yeterli donanıma sahip olmadığı bilinmektedir. Çeşitli araştırmalara göre (Işık ve Işık, 2022; İskender, 2021; Güngör, Çangal ve Demir, 2020) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin, zorunlu durumlar dışında uzaktan Türkçe öğrenmek istememeleri ders kitapları ile ilgili yukarıda yapılan tespitin güçlü kanıtlarından biridir. Fakat ders kitapları ile ilgili tek taraflı bir değerlendirme yapmanın da hatalı olacağını vurgulamak gerekir. Ders kitaplarının çevrim içi eğitimde kullanılmak amacıyla hazırlanmadığı herkes tarafından bilinmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğretenlerden beklenenlerden biri de ilgili süreçte uzaktan eğitimde kullanılmaya uygun, dil becerilerini geliştiren, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özellikleri artırıcı dijital içerik geliştirebilme yeterliğine sahip olmalarıdır. Çünkü pandemi ile başlayan uzaktan eğitim süreci, eğitim ve öğretimin artık önemli bir bileşeni olmuştur. Son yaşanan Kahramanmaraş merkezli deprem nedeniyle tekrar uzaktan eğitime geçilmesi bunun en temel kanıtıdır. Bu bağlamda hem yüz yüze

eğitimlerde hem de uzaktan eğitimlerde dijital materyal üretimi ve kullanımı öğretmenlerden beklenen en temel yeterliklerden biri halini almıştır. Bu noktada özellikle hedef dil öğretiminde öğretmenlerin dijital materyal tasarlamadaki yeterliklerinin ortaya konulması Gökbulut, Keserci ve Akyüz'ün (2021, s. 14) vurguladığı gibi dijital çağda 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış öğretmen yetiştirilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü dijital içerik geliştirebilme yüksek teknoloji okuryazarlığı gerektirmektedir. Bu da uzaktan dil öğrenenlerin dijital içerik geliştirmeye yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş, (2019, s. 43) öğretmenlerin dijital içerik geliştirme becerisine ne düzeyde sahip oldukları belirlemenin yollarından birisinin, bu beceriler açısından kendilerini ne düzeyde yeterli hissettiklerini yani öz-yeterlik düzeylerini belirlemek olduğunu vurgular. Yapılan alanyazın araştırmasında, yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenenlerin hızlı dijital içerik geliştirme özyeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Güngör, 2022) dışında, dijital materyal geliştirme öz yeterlikleri üzerine bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiş ve araştırma bu kapsamda tasarlanmıştır. Bu bağlamda yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenenlerin dijital içerik geliştirme öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenenlerin dijital içerik geliştirme öz yeterlikleri,
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Öğrenim durumu
 - d. Mezun olunan bölüm
 - e. Görev yapılan birim
 - f. Mesleki kıdem
 - g. Hâlihazırda uzaktan Türkçe verme durumu
 - h. Uzaktan Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim alma durumu
 - i. Uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştirme durumu
 - j. Uzaktan Türkçe öğretimi için dijital öğretim materyali geliştirme konusunda yeterli hissetme durumu vb. değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmaya konu olan Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin dijital araç geliştirme öz yeterlikleri, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olmuş ya da var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007, s. 77).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten 203 öğretmenden oluşturmaktadır. Gruba ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Erkek	62	30,54
Kadın	141	69,46
Toplam	203	100,00

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin 141'inin kadın, 62'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bilgiler

Yaş	N	%
25 ve altı	37	18,22
26-30	69	33,99
31-35	58	28,57
36-40	27	13,30
41-45	7	3,44
46 ve üzeri	5	2,46
Toplam	203	100,00

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 37'sinin (%18,22) 25 yaş ve altı, 69'unun (%33,99) 26-30 yaş arası, 58'inin (%28,57) 31-35 yaş arası, 27'sinin (%13,30) 36-40 yaş arası, 7'sinin (%3,44) 41-45 yaş arası, 5'inin (%2,46) ise 46 yaş ve üzeri oldukları görülmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	68	33,50
Yüksek Lisans	108	53,20
Doktora	27	13,30
Toplam	203	100,00

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 68'sinin (%33,50) lisans, 108'inin (%53,20) yüksek lisans ve 27'sinin (%13,30) doktora eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme İlişkin Bilgiler

Mezun Olunan Bölüm	N	%
Türkçe Öğr.	82	40,40

TDE Öğr.	89	43,85
Yabancı Diller	13	6,40
Sınıf Öğr.	19	9,35
Toplam	203	100,00

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 82'sinin (%40,40) Türkçe öğretmenliği bölümü, 89'unun (%43,85) Türk dili ve edebiyatı bölümü, 13'ünün (%6,40) Yabancı diller bölümü, 19'unun (%9,35) Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerliliği için Pearson's r testi; maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için %27 üst grup ve %27 alt grup belirlenerek gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Güvenirliğini elde etmek üzere iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak, test tekrar test yöntemi ile kararlılık testleri yapılmıştır. Ölçek 3 faktörden ve 38 maddeden oluşmaktadır. "Web 2.0 Geliştirme" faktörü altında 14 madde, "tasarım" faktörü altında 18 madde ve "olumsuz bakış" faktörü altında 6 madde şeklinde bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekteki faktörlerin toplamının Cronbach Alpha değeri ise 0,961'dir. Ölçekte belirlenen faktörlerin toplam varyansın %62'sini açıkladığı belirlenmiştir (Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş, 2019, s. 40).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan "demografik bilgi formu"nda ise 13 soru bulunmaktadır. Formda, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun oldukları bölüm, görev yapılan birim, mesleki kıdem, hâlihazırda Türkçe öğretimi yapıp yapmadıkları, uzaktan Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları, uzaktan Türkçe öğretiminde dijital öğretim materyali geliştirip geliştirmedikleri, uzaktan Türkçe öğretiminde dijital öğretim materyali geliştirme eğitim programı açılrsa katılıp katılmayacakları, uzaktan Türkçe öğretiminde hangi becerilerde dijital öğretim materyallerine ihtiyaç duyulduğu, uzaktan Türkçe öğretimi için dijital öğretim materyalinin önemi ve uzaktan Türkçe öğretimi için dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerine yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorular aynı zaman araştırmacının değişkenlerini de oluşturmaktadır.

1.4. Veri Analizleri

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizlerine başlanmadan önce, kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin web 2.0 alt boyutunda -,347 ile -,252, tasarım alt boyutunda -,818 ile -,025, olumsuz bakış boyutunda ise -0,747 ile 1,101 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı,

öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği, beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olduğundan, ölçeğin maddeleri için “çok yüksek”, “yüksek”, “orta”, “düşük” ve “çok düşük” şeklinde dereceleme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’tir. Ölçüt aralığı 1-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,0 çok yüksek şeklindedir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Ölçeğinin Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Puanlar, Standart Sapma Değerleri ve Stratejileri Kullanma Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss	Öz Yeterlik Düzeyi
Web 2.0 Geliştirme	203	3,58	0,88	Yüksek
Tasarım	203	4,17	0,78	Yüksek
Olumsuz Bakış	203	2,25	0,83	Düşük
Toplam	203	3,65	0,58	Yüksek

Tablo 5 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin web 2.0 geliştirme alt boyutundan 3,58 ile “yüksek”, tasarım alt boyutundan 4,17 ile “yüksek”, olumsuz bakış alt boyutundan 2,25 ile “düşük” düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puana bakıldığında dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,65$).

3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğin Web 2.0 Geliştirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin “web 2.0 geliştirme” alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğin Web 2.0 Geliştirme Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Standart Sapma Değerleri ve Stratejileri Kullanma Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Öz Yeterlik Düzeyi
M1. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara, uygun grafik, şekil ve nesne oluşturabilirim.	203	3,72	0,99	Yüksek
M2. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak resim ve fotoğraflar ile düzenlemeler yapabilirim.	203	3,82	1,00	Yüksek
M3. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun sunu oluşturabilirim.	203	4,00	0,98	Yüksek
M4. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun interaktif(etkileşimli) ölçme araçları (değerlendirme soruları, test vb.) oluşturabilirim.	203	3,87	1,01	Yüksek
M5. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun video oluşturabilirim.	203	3,44	1,17	Yüksek
M6. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun interaktif etkinlikler oluşturabilirim.	203	3,72	1,06	Yüksek
M7. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun çoklu ortam takımları oluşturabilirim.	203	3,59	1,10	Yüksek
M8. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun kavram haritası oluşturabilirim.	203	3,77	1,07	Yüksek
M9. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun çalışma yaprağı hazırlayabilirim.	203	4,04	1,00	Yüksek
M10. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun karikatürler oluşturabilirim.	203	3,28	1,26	Orta
M11. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun animasyon oluşturabilirim.	203	3,06	1,31	Orta
M12. Web 2.0 araçlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun anket oluşturabilirim.	203	4,02	1,08	Yüksek
M13. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun 3D modeller oluşturabilirim.	203	2,75	1,21	Orta
M14. Video materyallerinde, görüntü estetiğini sağlayacak şekilde içerik geliştirebilirim.	203	3,02	1,31	Orta
Toplam	203	3,58	0,88	Yüksek

Tablo 6 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğinin web 2.0 geliştirme alt boyutundan 3,58 ile “yüksek” düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,75 ile “M13. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun 3D modeller oluşturabilirim.”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 4,04 ile “M9. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun çalışma yaprağı hazırlayabilirim.” maddesi olduğu görülmektedir.

3.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğin Tasarım Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin “tasarım” alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğin Tasarım Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Standart Sapma Değerleri ve Stratejileri Kullanma Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Öz Yeterlik Düzeyi
M15. İçerik ve materyalde uygun yazı boyutunu belirleyebilirim.	203	4,25	0,88	Çok Yüksek
M16. İçerik ve materyalde uygun yazı tipini belirleyebilirim.	203	4,28	0,88	Çok Yüksek
M17. Bütünlük ilkesini dikkate alarak ilişkili öğeleri yakın, ilişkisiz öğeleri uzak olacak şekilde yerleştirebilirim.	203	4,05	0,98	Yüksek
M18. Materyali öğrencinin ihtiyacına yönelik olarak tasarlayabilirim.	203	4,22	0,87	Çok Yüksek
M19. İçeriği ve materyali hedef kitlenin(grubun) özelliklerini gözeterek oluşturabilirim.	203	4,18	0,91	Yüksek
M20. Materyalde kullanılacak uygun renkleri belirleyebilirim.	203	4,29	0,89	Çok Yüksek
M21. Sunumu arka plan ve şekiller arasında zıt renkleri kullanarak tasarlayabilirim.	203	4,25	0,91	Çok Yüksek
M22. İçerik ve materyalleri geliştirirken, yoğunluk, renk ve hizalama özellikleri açısından görsel açıdan ilgi çekici bir şekilde içerik geliştirebilirim.	203	4,15	0,97	Yüksek
M23. Materyale ve içeriğe uygun bir başlık oluşturabilirim.	203	4,34	0,79	Çok Yüksek
M24. İçeriği her öğrencinin kullanımına uygun olacak şekilde tasarlayabilirim.	203	4,16	0,88	Yüksek
M25. İçerik ve materyalleri geliştirirken, yoğunluk, renk ve hizalama özellikleri açısından kolay okunabilir ve anlaşılır bir şekilde içerik geliştirebilirim.	203	4,20	0,87	Çok Yüksek
M26. Materyali öğrencilerin farklı öğrenme stillerini gözeterek farklı şekillerde tasarlayabilirim.	203	4,01	1,01	Yüksek
M27. İçerik ve materyalleri geliştirirken, yoğunluk, renk ve hizalama özellikleri açısından sınıf düzeyine uygun bir şekilde içerik geliştirebilirim.	203	4,11	0,93	Yüksek
M28. İçeriği öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini geliştirecek şekilde tasarlayabilirim.	203	4,07	0,92	Yüksek
M29. İçeriği öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirecek şekilde tasarlayabilirim.	203	4,00	0,90	Yüksek
M30. Dijital öğretim materyallerini kolay anlaşılabilir olacak şekilde geliştirebilirim.	203	4,12	0,94	Yüksek
M31. Dijital öğretim materyallerinde arka plan ve kullanılan nesnelerin birbirleriyle uyumlu olacak şekilde geliştirebilirim.	203	4,12	0,96	Yüksek
M32. Dijital öğretim materyallerini renkleri birbiri ile uyumlu olacak şekilde geliştirebilirim.	203	4,18	0,91	Yüksek
Toplam	203	4,17	0,78	Yüksek

Tablo 7 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğinin tasarım alt boyutundan 4,17 ile “yüksek” düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 4,00 ile “M29. İçeriği öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirecek şekilde tasarlayabilirim.”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 4,34 ile “M23. Materyale ve içeriğe uygun bir başlık oluşturabilirim.” maddesi olduğu görülmektedir.

3.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğin Olumsuz Bakış Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğinin “olumsuz bakış” alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Ölçeğin Olumsuz Bakış Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Standart Sapma Değerleri ve Stratejileri Kullanma Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Öz Yeterlik Düzeyi
M33. Dijital öğretim materyallerini içeriğe uygun olacak şekilde geliştirmekte kendimi yetersiz hissedirim.	203	2,23	1,12	Düşük
M34. Dijital öğretim materyallerini görsel tasarım ilkelerine göre tasarlamakta zorlanırım.	203	2,24	1,13	Düşük
M35. Bir işi Web 2.0 araçlarını kullanarak yapmak çok zaman alır.	203	2,35	1,09	Düşük
M36. Sınıf yönetiminde dijital platformları kullanmakta zorluk çekerim.	203	2,08	1,11	Düşük
M37. Materyali farklı öğrenme stillerine göre tasarlamakta zorlanırım.	203	2,21	1,13	Düşük
M38. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun içerik oluşturmaya çok zaman ayırmam gerekir.	203	2,37	1,16	Düşük
Toplam	203	2,25	0,83	Düşük

Tablo 8 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğinin olumsuz bakış alt boyutundan 2,25 ile “düşük” düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,08 ile “M36. Sınıf yönetiminde dijital platformları kullanmakta zorluk çekerim.”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 2,37 ile “M38. Web 2.0 yazılımlarını kullanarak hedef ve kazanımlara uygun içerik oluşturmaya çok zaman ayırmam gerekir.” maddesi olduğu görülmektedir.

3.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Cinsiyetlerine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p
Web 2.0 Geliştirme	Erkek	62	3,61	0,79	201	0,298	0,766
	Kadın	141	3,57	0,93			
Tasarım	Erkek	62	4,16	0,69	201	-0,030	0,976
	Kadın	141	4,17	0,82			
Olumsuz Bakış	Erkek	62	2,16	0,77	201	-0,954	0,341
	Kadın	141	2,28	0,86			

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t(201)= 0,766, p>0,05$; $t(201)= 0,976, p>0,05$; $t(201)= 0,341, p>0,05$).

3.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Yaşlarına Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p
Web 2.0 Geliştirme	25 ve altı	37	3,39	0,77	1,814	0,112
	26-30	69	3,64	0,91		
	31-35	58	3,61	0,86		
	36-40	27	3,83	0,87		
	41-45	7	3,21	0,97		
	46 ve üzeri	5	2,84	1,21		
	Toplam	203	3,56	0,89		
Tasarım	25 ve altı	37	3,91	0,73	2,769	0,019*
	26-30	69	4,23	0,78		
	31-35	58	4,24	0,73		
	36-40	27	4,41	0,68		
	41-45	7	3,83	1,12		
	46 ve üzeri	5	3,44	1,13		
	Toplam	203	4,17	0,78		
Olumsuz Bakış	25 ve altı	37	2,34	0,81	1,005	0,416
	26-30	69	2,26	0,83		
	31-35	58	2,16	0,83		
	36-40	27	2,10	0,75		
	41-45	7	2,43	1,27		
	46 ve üzeri	5	2,87	0,89		
	Toplam	203	2,25	0,83		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında ölçeğin tasarım alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(201)= 0,019$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleriyle Yaşları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
Tasarım	25 ve altı	26-30	-0,325	0,156	0,038*
		31-35	-0,330	0,161	0,041*
		36-40	-0,501	0,194	0,010*
		41-45	0,083	0,315	0,792
		46 ve üzeri	0,464	0,364	0,204
	26-30	25 ve altı	0,325	0,156	0,038*
		31-35	-0,005	0,136	0,971
		36-40	-0,176	0,174	0,312
		41-45	0,408	0,303	0,180
		46 ve üzeri	0,789	0,354	0,027*
	31-35	25 ve altı	0,330	0,161	0,041*
		26-30	0,005	0,136	0,971
		36-40	-0,171	0,178	0,338
		41-45	0,413	0,306	0,178
		46 ve üzeri	0,794	0,356	0,027*
	36-40	25 ve altı	0,501	0,194	0,010*
		26-30	0,176	0,174	0,312
		31-35	0,171	0,178	0,338
		41-45	0,584	0,324	0,073
		46 ve üzeri	0,965	0,372	0,010*
	41-45	25 ve altı	-0,083	0,315	0,792
		26-30	-0,408	0,303	0,180
		31-35	-0,413	0,306	0,178
		36-40	-0,584	0,324	0,073
		46 ve üzeri	0,381	0,448	0,396
	46 ve üzeri	25 ve altı	-0,464	0,364	0,204
		26-30	-0,789	0,354	0,027*
		31-35	-0,794	0,356	0,027*
36-40		-0,965	0,372	0,010*	
41-45		-0,381	0,448	0,396	

Tablo incelendiğinde yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre ölçeğin tasarım alt boyutunda yaşları 25 ve altı ile 26-30, 31-35, 36-40 olanlar arasında ($t(201)= 0,038$, $p<0,05$; $t(201)= 0,041$, $p<0,05$; $t(201)= 0,010$, $p<0,05$), 26-30 ile 46 ve üzeri arasında ($t(201)= 0,027$, $p<0,05$), 31-35 ile 46 ve üzeri arasında ($t(201)= 0,027$, $p<0,05$), 36-40 ile 46 ve üzeri arasında ($t(201)= 0,010$, $p<0,05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

3.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	F	p
Web 2.0 Geliştirme	Lisans	68	3,54	0,84	0,985	0,375
	Yüksek Lisans	108	3,55	0,89		
	Doktora	27	3,80	0,95		
	Toplam	203	3,56	0,89		
Tasarım	Lisans	68	4,18	0,77	0,296	0,744
	Yüksek Lisans	108	4,14	0,80		
	Doktora	27	4,26	0,76		
	Toplam	203	4,17	0,78		
Olumsuz Bakış	Lisans	68	2,24	0,86	0,673	0,511
	Yüksek Lisans	108	2,29	0,83		
	Doktora	27	2,08	0,80		
	Toplam	203	2,25	0,83		

*p<0,05

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t(201)= 0,375, p>0,05$; $t(201)= 0,744, p>0,05$; $t(201)= 0,511, p>0,05$).

3.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{x}	Ss	F	p
Web 2.0 Geliştirme	Türkçe Öğr.	82	3,66	0,93	0,528	0,663

	TDE Öğr.	89	3,55	0,79		
	Yabancı Diller	13	3,38	1,15		
	Sınıf Öğr.	19	3,51	0,96		
	Toplam	203	3,58	0,89		
Tasarım	Türkçe Öğr.	82	4,22	0,84	1,350	0,259
	TDE Öğr.	89	4,20	0,68		
	Yabancı Diller	13	4,12	0,89		
	Sınıf Öğr.	19	3,83	0,89		
	Toplam	203	4,17	0,78		
Olumsuz Bakış	Türkçe Öğr.	82	2,21	0,82	0,117	0,950
	TDE Öğr.	89	2,29	0,84		
	Yabancı Diller	13	2,22	0,80		
	Sınıf Öğr.	19	2,23	0,98		
	Toplam	203	2,25	0,83		

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t(201)= 0,663$, $p>0,05$; $t(201)= 0,259$, $p>0,05$; $t(201)= 0,950$, $p>0,05$).

3.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Görev Yaptıkları Birimlere Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları birimlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Görev Yapılan Birim	N	\bar{x}	Ss	F	p
Web 2.0 Geliştirme	TÖMER	105	3,61	0,81	1,069	0,373
	Yunus Emre Enstitüsü	15	3,54	0,77		
	Maarif Vakfı	5	4,29	0,72		
	Millî Eğitim Bakanlığı	33	3,44	0,95		
	Özel Kuruluşlar	45	3,55	1,05		
	Toplam	203	3,58	0,89		
Tasarım	TÖMER	105	4,19	0,67	1,570	0,184
	Yunus Emre Enstitüsü	15	4,35	0,88		
	Maarif Vakfı	5	4,81	0,23		
	Millî Eğitim Bakanlığı	33	4,10	0,87		
	Özel Kuruluşlar	45	4,02	0,93		
	Toplam	203	4,17	0,78		
Olumsuz Bakış	TÖMER	105	2,22	0,76	0,446	0,775
	Yunus Emre Enstitüsü	15	2,39	0,95		
	Maarif Vakfı	5	2,03	0,78		
	Millî Eğitim Bakanlığı	33	2,39	0,93		
	Özel Kuruluşlar	45	2,19	0,92		
	Toplam	203	2,25	0,83		

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları kurumlara göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t(201)= 0,373$, $p>0,05$; $t(201)= 0,184$, $p>0,05$; $t(201)= 0,775$, $p>0,05$).

3.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	Ss	F	p
Web 2.0 Geliştirme	0-1 yıl	30	3,38	,77508	1,042	0,386
	2-3 yıl	55	3,58	,77304		
	4-6 yıl	56	3,59	,94212		
	7-10 yıl	29	3,49	,99933		
	11 yıl ve üzeri	33	3,82	,94154		
	Toplam	203	3,58	,88469		
Tasarım	0-1 yıl	30	3,88	,71450	1,504	0,202
	2-3 yıl	55	4,18	,71010		
	4-6 yıl	56	4,23	,75573		
	7-10 yıl	29	4,13	,85464		
	11 yıl ve üzeri	33	4,33	,89550		
	Toplam	203	4,17	,78093		
Olumsuz Bakış	0-1 yıl	30	2,35	,89416	0,460	0,765
	2-3 yıl	55	2,28	,78690		
	4-6 yıl	56	2,23	,81561		
	7-10 yıl	29	2,28	,84410		
	11 yıl ve üzeri	33	2,09	,90054		
	Toplam	203	2,25	,83371		

* $p<0,05$

Tablo 15 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t(201)= 0,386$, $p>0,05$; $t(201)= 0,202$, $p>0,05$; $t(201)= 0,765$, $p>0,05$).

3.11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Hâlihazırda Uzaktan Türkçe Öğretimi Yapma Durumlarına Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Hâlihazırda Uzaktan Türkçe Öğretimi Yapma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Uzaktan Türkçe Öğretimi Yapma Durumu	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Web 2.0 Geliştirme	Evet	119	3,76	0,83	201	3,526	0,001*
	Hayır	84	3,33	0,91			
Tasarım	Evet	119	4,27	0,71	201	2,121	0,035*
	Hayır	84	4,02	0,86			
Olumsuz Bakış	Evet	119	2,11	0,80	201	-2,879	0,004*
	Hayır	84	2,44	0,85			

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapma durumlarına göre ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(201)= 0,001$, $p<0,05$; $t(201)= 0,035$, $p<0,05$; $t(201)= 0,004$, $p<0,05$). Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin web 2.0 geliştirme ve tasarım alt boyutlarında uzaktan Türkçe öğretimi yapmayanlara göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları, olumsuz bakış alt boyutunda ise uzaktan Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin yapmayanlara göre daha az ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda anlamlı farklılıkların hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin lehine olduğu görülmektedir.

3.12. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Uzaktan Türkçe Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Uzaktan Türkçe Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Uzaktan Türkçe Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Web 2.0 Geliştirme	Evet	71	3,90	0,78	201	3,888	0,000*
	Hayır	132	3,41	0,89			

Tasarım	Evet	71	4,36	0,67	201	2,562	0,011*
	Hayır	132	4,06	0,82			
Olumsuz Bakış	Evet	71	2,08	0,78	201	-2,124	0,035*
	Hayır	132	2,34	0,85			

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alma durumlarına göre ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,011$, $p<0,05$; $t(201)= 0,035$, $p<0,05$). Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin web 2.0 geliştirme ve tasarım alt boyutlarında uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları, olumsuz bakış alt boyutunda ise uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha az ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda anlamlı farklılıkların uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

3.13. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Uzaktan Türkçe Öğretiminde Dijital Materyal Geliştirme Durumlarına Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştirme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Uzaktan Türkçe Öğretiminde Dijital Materyal Geliştirme Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Uzaktan Türkçe Öğretiminde Dijital Materyal Geliştirme Durumu			N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
	Evet	Hayır							
Web 2.0 Geliştirme	Evet	127	3,80	0,85	201	4,896	0,000*		
	Hayır	76	3,21	0,82					
Tasarım	Evet	127	4,34	0,69	201	4,165	0,000*		
	Hayır	76	3,87	0,84					
Olumsuz Bakış	Evet	127	2,11	0,82	201	-3,018	0,003*		
	Hayır	76	2,47	0,82					

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştirme durumlarına göre ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,003$, $p<0,05$). Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştiren öğretmenlerin web 2.0 geliştirme ve tasarım alt boyutlarında uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştirmeyen öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip

oldukları, olumsuz bakış alt boyutunda ise uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştiren öğretmenlerin dijital materyal geliştirmeyenlere göre daha az ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda anlamlı farklılıkların uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştiren öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

3.13. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Uzaktan Türkçe Öğretimi İçin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetme Durumlarına Göre Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretimi için dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetme Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetme Durumu	N	\bar{x}	Ss	F	P
Web 2.0 Geliştirme	Tamamen Yetersiz	5	2,21	1,19	29,998	0,000*
	Yetersiz	21	2,80	0,86		
	Kısmen Yeterli	80	3,27	0,70		
	Yeterli	70	3,90	0,67		
	Tamamen Yeterli	27	4,50	0,56		
	Toplam	203	3,58	0,89		
Tasarım	Tamamen Yetersiz	5	3,03	1,39	17,900	0,000*
	Yetersiz	21	3,56	0,72		
	Kısmen Yeterli	80	3,95	0,76		
	Yeterli	70	4,44	0,57		
	Tamamen Yeterli	27	4,76	0,42		
	Toplam	203	4,17	0,78		
Olumsuz Bakış	Tamamen Yetersiz	5	2,80	1,39	13,604	0,000*
	Yetersiz	21	2,61	0,78		
	Kısmen Yeterli	80	2,57	0,78		
	Yeterli	70	1,99	0,64		
	Tamamen Yeterli	27	1,56	0,75		
	Toplam	203	2,25	0,83		

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc

Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetme Durumlarına Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kendini Yeterli Hissetme Durumu (I)	Kendini Yeterli Hissetme Durumu (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p	
Web 2.0 Geliştirme	Tamamen yetersiz	Yetersiz	-0,588	0,351	0,451	
		Kısmen yeterli	-1,060	0,325	0,011*	
		Yeterli	-1,689	0,326	0,000*	
		Tamamen yeterli	-2,286	0,343	0,000*	
	Yetersiz	Tamamen yetersiz	0,588	0,351	0,451	
		Kısmen yeterli	-0,471	0,173	0,054	
		Yeterli	-1,100	0,175	0,000*	
		Tamamen yeterli	-1,697	0,205	0,000*	
	Kısmen yeterli	Tamamen yetersiz	1,060	0,325	0,011*	
		Yetersiz	0,471	0,173	0,054	
		Yeterli	-0,629	0,115	0,000*	
		Tamamen yeterli	-1,226	0,157	0,000*	
	Yeterli	Tamamen yetersiz	1,689	0,326	0,000*	
		Yetersiz	1,100	0,175	0,000*	
		Kısmen yeterli	0,629	0,115	0,000*	
		Tamamen yeterli	-0,597	0,160	0,002*	
	Tamamen yeterli	Tamamen yetersiz	2,286	0,343	0,000*	
		Yetersiz	1,697	0,205	0,000*	
		Kısmen yeterli	1,226	0,157	0,000*	
		Yeterli	0,597	0,160	0,002*	
	Tasarım	Tamamen yetersiz	Yetersiz	-0,530	0,336	0,514
			Kısmen yeterli	-0,917	0,312	0,030*
			Yeterli	-1,409	0,313	0,000*
			Tamamen yeterli	-1,730	0,329	0,000*
Yetersiz		Tamamen yetersiz	0,530	0,336	0,514	
		Kısmen yeterli	-0,387	0,166	0,138	
		Yeterli	-0,879	0,168	0,000*	
		Tamamen yeterli	-1,200	0,197	0,000*	
Kısmen yeterli		Tamamen yetersiz	0,917	0,311	0,030*	
		Yetersiz	0,387	0,166	0,138	
		Yeterli	-0,491	0,111	0,000*	
		Tamamen yeterli	-0,813	0,151	0,000*	
Yeterli	Tamamen yetersiz	1,409	0,313	0,000*		
	Yetersiz	0,879	0,168	0,000*		
	Kısmen yeterli	0,491	0,111	0,000*		
	Tamamen yeterli	-0,321	0,153	0,225		
Tamamen yeterli	Tamamen yetersiz	1,730	0,329	0,000*		
	Yetersiz	1,200	0,197	0,000*		

		Kısmen yeterli	0,813	0,151	0,000*
		Yeterli	0,321	0,153	0,225
		Yetersiz	0,189	0,371	0,986
	Tamamen yetersiz	Kısmen yeterli	0,227	0,344	0,964
		Yeterli	0,814	0,345	0,131
		Tamamen yeterli	1,238	0,363	0,007*
		Tamamen yetersiz	-0,189	0,371	0,986
	Yetersiz	Kısmen yeterli	0,038	0,183	1,000
		Yeterli	0,625	0,186	0,008*
		Tamamen yeterli	1,049	0,217	0,000*
		Tamamen yetersiz	-0,227	0,344	0,964
Olumsuz Bakış	kısmen yeterli	Yetersiz	-0,038	0,183	1,000
		Yeterli	0,587	0,122	0,000*
		Tamamen yeterli	1,011	0,166	0,000*
		Tamamen yetersiz	-0,814	0,345	0,131
	Yeterli	Yetersiz	-0,625	0,186	0,008*
		Kısmen yeterli	-0,587	0,122	0,000*
		Tamamen yeterli	0,424	0,169	0,093
		Tamamen yetersiz	-1,238	0,363	0,007*
	Tamamen yeterli	Yetersiz	-1,049	0,217	0,000*
		Kısmen yeterli	-1,011	0,166	0,000*
		Yeterli	-0,424	0,169	0,093

Tablo 20 incelendiğinde yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin web 2.0 geliştirme alt boyutunda dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini tamamen yetersiz hissedenlerle kısmen yeterli, yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,011$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), yetersiz hissedenlerle yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), kısmen yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,011$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yetersiz, kısmen yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,002$, $p<0,05$), tamamen yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yetersiz, kısmen yeterli ve yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,002$, $p<0,05$) anlamlı farklar bulunmuştur.

Tasarım alt boyutunda dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini tamamen yetersiz hissedenlerle kısmen yeterli, yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,030$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), yetersiz hissedenlerle yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,011$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), kısmen yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,030$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yetersiz, kısmen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), tamamen yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yetersiz, kısmen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$) anlamlı farklar bulunmuştur.

Olumsuz bakış alt boyutunda dijital öğretim materyali geliştirme konusunda kendilerini tamamen yetersiz hissedenlerle tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,007$, $p<0,05$), yetersiz hissedenlerle yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,008$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), kısmen yeterli hissedenlerle yeterli ve tamamen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), yeterli hissedenlerle yetersiz ve kısmen yeterli hissedeneler arasında ($t(201)= 0,008$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$), tamamen yeterli hissedenlerle tamamen yetersiz, yetersiz ve kısmen yeterli hissedenler arasında ($t(201)= 0,007$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$; $t(201)= 0,000$, $p<0,05$) anlamlı farklar bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin ölçeğın genelinden aldıkları ortalama puana bakıldığında dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu görölmektedir. Ölçeğın alt boyutları bağlamında da katılımcıların ölçeğın web 2.0 geliştirme alt boyutundan “yüksek”, tasarım alt boyutundan “yüksek”, olumsuz bakış alt boyutundan “düşük” düzeyde puan aldıkları görölmektedir. Katılımcıların ölçeğın olumsuz bakış alt boyutundan “düşük” düzeyde puan almaları ilgili alanda çalışanların uzaktan eğitimde dijital içerik geliştirmeye yönelik algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar (Dilek ve Kana, 2023; Kuloğlu, 2022, Gökbulut, Keserci ve Akyüz, 2021) öğretmenlerin dijital içerik geliştirmede kendilerini yeterli gördükleri ve ilgili süreçte dijital materyal kullanmaya yönelik olumlu bir algıya (Başal, 2016) sahip oldukları görölmektedir. Bazı öğretmen adayı temelli çalışmalarda ise (Bediroğlu ve Şahin, 2021; Akın Demircan, Çeliker Ercan ve Kaşarcı, 2022) adayların dijital materyal geliştirmeye yönelik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görölmektedir. Bu iki grup arasında böyle bir farklılığın olması ise ihtiyaç duyma durumu ile açıklanabilir. Çünkü uygulama boyutunda öğretmenler dijital materyalleri derslerinde aktif bir şekilde kullanmak durumunda kalmaktadır. Pandemi de ise bu bir zorunluluk olmuştur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen verilere değışkenler bağlamında bakıldığında cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, görev yapılan kurum, mesleki deneyim arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda hem bu çalışma sonuçları hem de yapılan çalışmalar (Dilek ve Kana, 2023; Akın Demircan, Çeliker Ercan ve Kaşarcı, 2022; Bediroğlu ve Şahin, 2021; Gökbulut, Keserci ve Akyüz, 2021; Say ve Yıldırım, 2020) cinsiyetin dijital materyal geliştirme üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermemektedir. Bu bilgiye ek olarak hem bu çalışmada hem de Dilek ve Kana, (2023) tarafından yapılan çalışmada mesleki deneyim ile dijital materyal geliştirme öz yeterliği arasında anlamlı bir farklılık bulunamasa da öğretmen adayları bağlamında yapılan çalışmalar (Akın Demircan, Çeliker Ercan ve Kaşarcı, 2022; Bediroğlu ve Şahin, 2021) sınıf düzeyi yükseldikçe dijital içerik geliştirme yeterliliğının arttığına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde öğrenim durumu, mezun olunan bölüm için de geçerlidir. Eğitim fakültesinden mezun olanların pedagojik yeterlikleri bağlamında dijital materyal geliştirme öz yeterliklerinin diğeri alanlardan mezun olanlara göre (özellikle edebiyat fakültesi mezunları) daha yüksek olması beklenmekte iken bu çalışmada böyle bir sonuç elde edilememiştir. Oysaki Süer ve Oral (2021) branş öğretmenlerinin aslında teknolojiye doğası gereğı daha aşına olmaları nedeniyle dijital

materyal tasarımı konusunda daha yetkin olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum yabancı dil öğretimi yapan öğretmenler içinde geçerlidir.

Mesleki deneyim açısından da bir değerlendirme yapıldığında bu değişkenin dijital materyal geliştirme öz yeterliği üzerinde bir etkisinin olması beklenmektedir. Fakat bu çalışmada böyle bir bulguya ulaşılamamıştır. Bunun nedeni olarak ise özellikle pandemi ile birlikte uzaktan Türkçe öğretiminin bir zorunluluk hâline dönüşmesi ve deneyim açısından uzun zamandır Türkçe öğretmenler de bu işe yeni başlayanların da dijital materyal geliştirmede deneyim sahibi olmamaları gösterilebilir. Bu durum bağlamında Kuloğlu, (2022) çalışmasında öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları ile dijital materyal tasarımı yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iş tecrübesi az olan genç öğretmenlerin kuşak özellikleri gereği iş tecrübesi fazla olan öğretmenlere göre dijital materyal tasarımı konusunda daha yetkin olduklarını tespit etmiştir. Tabii bu gruplar arasındaki tecrübe farkı ortalama 15 yıl dolaylarındadır. 20 yıllık bir öğretmenin teknoloji kullanma becerisi ile yeni bir öğretmenin bu becerisi ve bu yönde aldığı eğitim aynı olmamasından ötürü mesleğe yeni başlayanların teknolojiyi kullanma becerilerinin daha yüksek olması beklenen bir olgudur. Bu, Fidan ve Cura Yeleğen'in (2022) vurguladığı gibi mesleğinde belirli bir yılı aşmış öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojilere karşı direnç göstermeleri ile ilgilidir. Bu durum hem Gökbulut, Keserci ve Akyüz, (2021) tarafından yapılan çalışmada hem bu çalışmamızda yaş bağlamında doğrulanmaktadır. Çünkü yukarıdaki bilgiler kapsamında yaş değişkenine göre ölçeğin tasarım alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farkın yaşları 25 ve altı ile 26-30, 31-35, 36-40 olanlar arasında, 26-30 ile 46 ve üzeri arasında, 31-35 ile 46 ve üzeri arasında 36-40 ile 46 ve üzeri arasında olduğu görülmektedir. Yani genç öğretmenlerin kuşak özellikleri gereği yaşı fazla olan öğretmenlere göre dijital materyal tasarımı konusunda daha yetkin oldukları görülmektedir. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaş ve deneyimin aynı oranda artmadığını da göz ardı etmemek gerekir. Çünkü hem yüz yüze hem de uzaktan Türkçe öğretim sürecinde mesleki tecrübe dağılımı yukarıda belirtilen oran kadar fazla değildir. Yani bu alanda en deneyimli öğretmenlerin mesleki tecrübesi yaş durumuna göre değişmemekte ve ortalama 7-8 yıldır.

Uzaktan Türkçe öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde dijital materyal geliştirme öz yeterliği üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Fidan ve Cura Yeleğen (2022) tarafından yapılan çalışmada da aynı sonuca ulaşılmış olsa da beklenen özellikle doktora ve yüksek lisans düzeyinde bir eğitime sahip olanların öz yeterliklerinin eğitim durumu lisans olanlara göre daha yüksek olmasıdır. Çünkü Kırgın'ın (2021) da belirttiği gibi öğretmenlerin lisansüstü eğitimle yeni gelişmelere ayak uydurmakta, teori ve pratikte bilgilerini sürekli yenilemektedir. Bu görüş Kuloğlu'nun (2021) çalışmasında doğrulanmıştır. Yani yüksek lisans mezunu katılımcıların dijital materyal tasarımı yetkinliklerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe dijital içerik geliştirme yeterliliğinin arttığına dikkat çeken çalışmalar (Akın Demircan, Çeliker Ercan ve Kaşarcı, 2022; Bediroğlu ve Şahin, 2021, Eser, 2020) göz önünde bulundurulduğunda eğitim durumu yükseldikçe dijital materyal tasarımı yetkinliğinin de artması beklenen bir durumdur.

Bu bilgilere ek olarak katılımcıların, hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapma, uzaktan Türkçe öğretimiyle ilgili eğitim alma, uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyal geliştirme konusunda kendilerini yeterli hissetme değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapma ve buna yönelik eğitim alma durumlarının dijital materyal geliştirme öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Çünkü uzaktan Türkçe öğretimi dijital materyal geliştirmeyi ve etkili bir şekilde kullanmayı gerektiren bir süreçtir. Bu görüş Şengül (2021) tarafından yapılan çalışmada da açık bir şekilde doğrulanmaktadır. Çünkü uzaktan Türkçe öğrenenler, yüz yüze eğitimde teknoloji tabanlı materyalleri yerine göre kullandıklarını ancak uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde bunun vazgeçilmez bir unsur haline geldiğini belirterek program içeriğini tamamen teknolojik materyallerle verdiklerini vurgulamışlardır. Türkçenin uzaktan öğretimi kriz yönetimi olarak hayatımıza girmesi ve uzaktan Türkçe öğretiminde ciddi bir dijital materyale ihtiyaç duyulması bu yönde tecrübesi olanların öz yeterliklerinin artmasındaki en temel unsurdur. Öyle ki öğretmenlerin tamamı dijital materyal üretimi sürecinde rol ve eğitim almak zorunda kalmıştır. Ayrıca hâlihazırda uzaktan Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin dijital içerik geliştirme alt boyutlarından biri olan olumsuz bakış alt boyutunda ise uzaktan Türkçe öğretimi yapmayanlara göre daha az ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin dijital materyal üretimi ve kullanımına yönelik olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu Kuloğlu'nun (2022) da vurguladığı gibi memnuniyet verici olsa da algının gerçek durumla tam olarak örtüşmediğini de belirtmek gerekir. Öte yandan katılımcıların genel olarak 21. yüzyılın yenilikçi pedagojisinin gerektirdiği yeterliliklerde kendilerini yeterli görmeleri aslında onların bu konudaki istek, talep ve arzularını yansıtıyor olabilir. Hem Çetinel, Özdemir ve Önal, 2022 ile Almekhlafi & Abulibdeh'in (2018), çalışmaları hem de uzaktan Türkçe öğretiminde dijital materyallere duyulan ihtiyacın varlığı dikkate alındığında bu görüş oldukça güçlü bir gerçeklik payı içermektedir. Tüm bu bilgi ve bulgulardan hareketle Aktaş'ın (2016, s. 1246) da vurguladığı gibi gelişen teknolojilerin derslere entegre edilmesi konusunda öğretmen adaylarına ve aktif olarak öğretmenlik yapanlara gerekli bilginin, becerinin ve pedagojik donanımın kazandırılması, derslerin teknolojinin sunduğu olanaklar doğrultusunda daha etkili yapılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle uzaktan Türkçe öğretiminde hedeflenen başarıyı yakalamak için öğretmenlere yönelik düzenli aralıklarla materyal tasarım çalışmaları ve eğitimleri düzenlenmelidir. Özellikle alanda sunulan sertifika programlarında web tabanlı materyal tasarımı eğitimleri göz ardı edilmemelidir. Çünkü Bediroğlu'nun, (2021) da vurguladığı gibi aktif olarak materyalleri kullanan ve bilgi sahibi olanlar kendilerini uygulama hususunda daha yeterli görmektedir.

Uzaktan Türkçe öğretiminde becerilere göre kullanılacak materyal havuzu bulunmamaktadır. Bu eksikliği ortadan kaldırmak adına web tabanlı materyal hazırlama çalışmaları yapılmalıdır. Bu sayede ortak eğitim ve standartlaşmaya bir nebze de olsa yaklaşmış olacaktır. Bu bilgilere ek olarak günümüzde kullanılan uygulamaların birçoğu ücretlidir. Ücretsiz olan uygulamaların çoğunda da sınırlı kullanım hakkı verilmiştir. Bu gibi ücretlendirme ve sınırlamalardan dolayı (Demirkan, 2019) öğreticiler web araçlarını yeterince detaylı kullanmamaktadır. Bu nedenle kurum

bütçelerinden materyal bütçesi ayrılmalıdır. Bu çalışmada mesleki deneyim materyal hazırlama öz yeterliğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Daha sonraki çalışmalarda mesleğe yeni başlayan ve deneyimli olarak nitelenen öğretmenler arasında bu durum incelenmelidir. Çünkü Duman ve Yurdakul (2021), yaptıkları çalışmada yabancılara Türkçe öğretenlerin %60'ının salgından önce uzaktan eğitim yoluyla yabancılara Türkçe öğretmeye ilişkin herhangi bir deneyime sahip olmadıklarını ve kendi dijital materyallerini oluşturduklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda ilgili alanda çalışanların dijital içerik geliştirme öz yeterliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adıyaman, Z. (2022). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97. <http://dx.doi.org/10.478347/utoad..>
- Akın Demircan, Z., Çeliker Ercan, G. & Kaşarcı, İ. (2022). Öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımı yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 13.Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye, 1 -03 Aralık 2022, ss.89-95.
- Almekhlafi, A.G., & Abulibdeh, E.S.A. (2018). K-12 teachers' perceptions of web 2.0 applications in the United Erab Emirates. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(3), 238-261.
- Başal, A. (2016). Dijmat projesi: İngilizce öğretmenlerinin dijital ders materyali geliştirme algıları. *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı içinde* ss. 1247-1260. DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.076>.
- Bediroğlu, R. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bediroğlu, R. ve Şahin, M. (2021).Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretimmateryali geliştirmedeki özyeterlikleri. *International Symposiumof Scientific Research and Innovative Studies*, Balıkesir, Türkiye, 22 -25 Şubat 2021, ss.746-748.
- Çetinel, E., Özdemir, O. G. ve Önal, A. (2022). Meslekteki öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 167-192.
- Demirkan, O. (2019). Pre-service teachers' views about digital teaching materials. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 40-60.
- Dilek, M. ve Kana, F. (2023). Öğretmenlerin dijital materyal oluşturabilme özyeterlikleri. Fatih Kana (Ed.), *Türkçe eğitiminde güncel araştırmalar içinde* ss. 75-94. Halistence Publications.

- Duman, G. B. ve Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 419-438.
- Eser, M. (2020). The investigation of pre-service teachers' web 2.0 practical content development self-efficacy belief. *Instructional Technology and Lifelong Learning* 1(1), 122-137.
- Fidan, M. ve Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170.
- Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE)*, (4)1, 11-24.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Güngör, H. (2022). Self-efficacy perceptions of instructors who teach Turkish as a foreign language on Web 2.0 rapid content development for educational purposes. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 114-130.
- Işık, Ö. F. ve Işık, P. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uzaktan Türkçe öğrenimleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1130-1149.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kırgın, F.(2021). *Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış okul müdürlerinin bakış açılarındaki farklılıklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.

- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C. Ve Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- Kuloğlu, A. (2022). The relationship between innovative pedagogy practices and digital material design competencies of teachers, *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(3), 717-729.
- Kurtoğlu, M. Ve Seferoğlu, S. S. (2014). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Pilancı, H. (2015). Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 253-267.
- Sarıabdullahoğlu, A. ve Ersoy, A. F. (2008). *Uzaktan Eğitim. Karınca Kooperatif Postası*, 73(860), 26-35.
- Süer, S. ve Oral, B. (2021). Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 132-147.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 411-428.
- Şendoğdu, K. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde dijital içerik geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Allyn and Bacon.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu, Tarih: 01.12.2021, Sayı: 2021/12

Extended Abstract

Although the use of technology in education was seen as one of the 21st century teacher competencies before this pandemic, the complete halt of formal education with the pandemic has made the use of technology in education a common problem not only for teachers but also for all stakeholders of education. Online training, which was previously used mostly within the scope of personal development and open education courses and various certificate programs in the education process, has become a necessity for everyone during the pandemic (Sendogdu, 2022). In this context, teaching Turkish as a foreign language is one of the areas that has to be done online. The most fundamental feature that distinguishes teaching Turkish from others is the lack of materials for distance Turkish teaching and the fact that the "Learning Management Systems" used by universities for distance education activities are insufficient to interactively teach and measure all the listening, reading, speaking and writing skills that students need to acquire in language teaching (Isik and Isik, 2022, p. 1132). When teachers' skills in using technology were added to this deficiency, the situation became even more serious. Because, as Hsu (2011) stated, teachers' ability to use technology effectively in their lessons depends firstly on knowing how to use technology and then knowing how to integrate technology into their lessons (cited in Kurtoglu and Seferoglu, 2013, p. 8). At this point, determining teacher self-efficacy in distance foreign language teaching is very important, because of the fact that teaching a foreign language through distance education requires special teaching methods (Adiyaman, 2002, p. 96) and that especially designing, preparing and implementing a web-based distance language teaching program is an extremely difficult task and requires interdisciplinary work (Pilanci, 2015, p. 261). The reason for this study, which was shaped in this context, is that, as stated by Sen (2016, p. 411), although it is widely used in language teaching around the world, it has a feature that can be considered new in the field of teaching Turkish as a foreign language in Turkiye. In the literature research, it was determined that there was no study on the digital material development self-efficacy of those who teach Turkish remotely as a foreign language, and the research was designed within this scope.

In the research, a survey model was used to screen the digital teaching material development self-efficacy of distance teachers of Turkish as a foreign language. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it

exists. The event, individual or object that is the subject of the research is aimed to be defined within its own conditions and as it is (Karasar, 2007, p. 77). Based on this definition, the digital tool development self-efficacy of those who teach Turkish remotely as a foreign language, which is the subject of the research, has been tried to be defined within its own conditions and as it is. In this context, the individual-based study group that is the subject of the research consists of 203 teachers who teach Turkish remotely as a foreign language in the 2021-2022 academic year.

In this study, the "Digital Teaching Material Development Self-Efficacy Scale " developed by Korkmaz, Arikaya and Altintas (2019) and the demographic information form prepared by the researcher were used as data collection tools. In order to collect the data for this study, permission was obtained from Social and Human Sciences Ethics Committee of Istanbul Aydın University. Due to the ongoing Covid process in our country between 2021-2022, data was collected through Google Forms. The data collected during the research process was analyzed using SPSS 21 package program. In making these analyses, Skewness and Kurtosis values were examined within the scope of normality analysis to examine whether the data showed a normal distribution and the analyses were carried out accordingly.

Considering the average score of those who teach Turkish remotely as a foreign language from the overall scale, it can be seen that their self-efficacy in developing digital teaching materials is at a "high" level. In this respect, in terms of the sub-dimensions of the scale, it is seen that the participants received "high" scores from the web 2.0 development sub-dimension of the scale, "high" scores from the design sub-dimension, and "low" scores from the negative outlook sub-dimension. The fact that the participants received a "low" score from the negative outlook sub-dimension of the scale indicates that the perceptions of those working in the relevant field towards developing digital content in distance education are positive. When the literature is examined, studies (Dilek and Kana, 2023; Kuloglu, 2022, Gokbulut, Keserci and Akyuz, 2021) show that teachers consider themselves competent in developing digital content and have a positive perception of using digital materials in the relevant process (Basal, 2016). In some studies, which are based on teacher candidates (Bediroglu ve Sahin, 2021; Akin Demircan, Celiker Ercan ve Kasarci, 2022), it is seen that the candidates' self-efficacy for developing digital materials is at a medium level.

When the variables obtained in the study were examined, no statistically significant difference was found between gender, educational status, the university department the individual graduated from, institution of employment, and professional experience. However, it was found that there was a significant difference between the variables of age, experience in teaching Turkish remotely, receiving training on distance Turkish teaching, developing digital materials for distance Turkish teaching and feeling

competent in developing digital teaching materials for distance Turkish teaching. This finding shows that the fact that the participants are currently teaching Turkish remotely and receiving training for this has a positive effect on their self-efficacy in developing digital materials. That is because distance Turkish teaching is a process that requires developing and using digital materials effectively. This view is clearly confirmed in the study conducted by Sengul (2021). The fact that distance education of Turkish has entered our lives as crisis management and that there is a serious need for digital materials in remotely teaching of Turkish is the most fundamental factor in increasing the self-efficacy of those who have experience in this field. So much so that all teachers had to take part and receive training in the digital material production process. Although this situation is satisfactory, as Kuloglu (2022) emphasizes, it should also be noted that the perception does not fully correspond to the real situation. That is because, although they consider themselves to be highly self-sufficient in developing digital materials for teaching Turkish remotely as a foreign language today, the lack of digital materials in the field has not been eliminated. Studies to be carried out in this context should be designed in a way that will eliminate this deficiency and ensure that the high self-efficacy of instructors turns into concrete outputs.

BOSNA-HERSEK’TE YÜRÜTÜLEN “TERCİHİM TÜRKÇE PROJESİ”NE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Araştırma Makalesi

Kübra ÇELİK* / Mediha MANGIR**

Geliş Tarihi: 12.11.2023 | Kabul Tarihi: 05.12.2023 | Yayın Tarihi: 25.12.2023

Özet: Türkiye’de yaşanan ekonomik, askeri, sosyal, kültürel vb. gelişmeler, yabancıların Türk kültürü ve diline ilgisini arttırmaktadır. Bu nedenle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları hız kazanmıştır. Bu doğrultuda Bosna-Hersek’te de Türk kültürünün tanıtılması ve Türkçenin öğretilmesi amacıyla “Tercihim Türkçe Projesi” uygulanmaya başlamıştır. Bugün Bosna-Hersek’te, yaklaşık 7000 öğrenciye Türkçe, seçmeli ya da zorunlu yabancı dil dersi kapsamında farklı kademelerdeki okullarda öğretilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Yunus Emre Enstitüsünün Bosna-Hersek’te yürüttüğü “Tercihim Türkçe Projesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmektir. Çalışmada projenin ihtiyaca cevap verip vermediği, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler vb. çeşitli problemlere cevap aranmıştır. Çalışma grubu Bosna-Hersek’in farklı bölgelerinde, farklı kademelerde Türkçe derslerini yöneten 30 öğretmenden oluşmaktadır. Projeye ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koyan bu çalışma anket ve doküman incelemesi teknikleriyle yürütülmüştür. Evreni temsil eden öğretmenler random yöntemle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öğretmen görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anketten yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler bu proje ile Boşnak ve Türk çocuklar arasında bağ kurulduğunu ifade etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, “Tercihim Türkçe Projesi”nin Bosna-Hersek’te kalıcılığı için tüm kurumlarca desteklenmesi, proje kapsamında öğretmenlerin sık aralıklarla hizmet içi eğitimlere alınması, kardeş okul projeleriyle öğrenci hareketliliğinin artırılması ve proje kapsamında öğrencilere sunulan etkinliklerin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Tercihim Türkçe Projesi, Bosna-Hersek.

EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE "MY CHOICE IS TURKISH PROJECT" CONDUCTED IN BOSNIA-HERZEGOVINA


Research Article

Received: 12.11.2023 | Accepted: 05.12.2023 | Published: 25.12.2023

Abstract: Economic, military, social, cultural developments in Turkey increase the interest of foreigners in Turkish culture and language. For this reason, studies on teaching Turkish as a foreign language have gained momentum in recent years. In this respect, "My Choice is Turkish Project" has started to be implemented in Bosnia-Herzegovina in order to promote Turkish culture and teach Turkish. Today, in Bosnia-Herzegovina, approximately 7000 students are taught Turkish in schools at different levels as part of an elective or compulsory foreign language course. The purpose of this

¹ Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan “Bosna-Hersek'te yürütülen ‘Tercihim Türkçe Projesi’ne ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi” adlı tezden hareketle üretilmiştir.

* Bilim Uzmanı; 88kubracelik@gmail.com  0000-0002-3478-0151

** Dr. Öğr. Üyesi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mediha.mangir@omu.edu.tr  0000-0001-9455-7042

study is to evaluate the opinions of teachers regarding "My Choice is Turkish Project" carried out by Yunus Emre Institute in Bosnia-Herzegovina. Whether the project meets the needs, and whether the methods and techniques used by teachers are effective or not are some of the questions that the study tries to answer. The working group consists of 30 teachers who teach Turkish lessons at different levels in different regions of Bosnia-Herzegovina. This study, which reveals teachers' opinions about the project, was conducted using survey and document review techniques. The participants of the study were determined randomly. A personal information form, a semi-structured interview form and a survey developed by the researcher to determine teachers' opinions were used as data collection tools. Descriptive statistical techniques were used to analyze the data. As a result of the study, teachers stated that a bond was established between Bosnian and Turkish children with this project. In line with the results obtained from the study, it is recommended that "My Choice is Turkish Project" should be supported by all institutions for its permanence in Bosnia-Herzegovina, teachers should receive in-service training at frequent intervals within the scope of the project, student mobility should be increased with sister school projects and the activities offered to students within the scope of the project should be diversified.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, My Choice is Turkish Project, Bosnia-Herzegovina.

Giriş

Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı Divan-ı Lügati't Türk ile başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci, 21. yüzyılda ekonomik, siyasi, kültürel, askeri, göç vb. pek çok sebeple önem kazanmıştır. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar için ana dili dışında yeni bir dil öğrenmek artık ihtiyaç haline gelmiştir. Bugün yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri, özel eğitim kurumlarının ve üniversitelerin dil öğretim merkezleri, Yunus Emre Enstitüleri ve üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde etkin şekilde yürütülmektedir.

Yurt dışında, özellikle de Balkan coğrafyasında Türkçeye ilgi oldukça yoğundur. Bu coğrafyada ise Bosna-Hersek, Türkçeyi öğrenmeye ve öğretmeye yönelik çalışmalarda öne çıkmaktadır. Doğusunda Sırbistan; batı, kuzey ve güneyinde Hırvatistan; güneydoğusunda ise Karadağ bulunan Bosna-Hersek 10 kantondan (eyalet) oluşur ve başkenti Saraybosna'dır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun bölgeye gelişiyle, Boşnaklar Türkçeyle ve Osmanlı eğitim kurumlarıyla resmî olarak tanışmışlardır. Bu eğitim kurumlarından en çok bilinenleri, Saraybosna'daki Gazi Hüsrev Bey, Tuzla'daki Behram Bey ve Travnik'teki Elçi İbrahim Bey medreseleridir (Çelik, 2021, s.110).

19. yüzyıldan itibaren Bosna-Hersek'te Türkçe artık yaygın bir biçimde konuşulur. 1878'de Avusturya-Macaristan İmparatorluğu hâkimiyetiyle öğrenciler okullarda Türkçe derslerden sorumlu tutulmuştur. Türkçe gazetelerin basılması ve Türkçe dersler okutulmasına rağmen, Bosna-Hersek'te Avusturya-Macaristan İmparatorluğu döneminde Türkçe kullanımının yavaş yavaş daralmasına engel olunamamıştır. Bu durumun başat sebebi ise, Boşnakça yazımında Osmanlı Türkçesi, Latin ve Kiril harflerinin, yani üç farklı alfabenin birlikte kullanılmasıdır (Geçer, 2009, s.12).

Günümüzde TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Koleji gibi Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı kurum ve kuruluşlar gerek Balkan coğrafyasında gerekse Bosna-Hersek'te faaliyetlerine devam etmektedir.

1. Yunus Emre Enstitüsü ve Tercihim Türkçe Projesi

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimini yurt içinde Yunus Emre Enstitüsünün yanı sıra üniversitelerin bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri ve bazı özel dil kursları; yurt dışında ise üniversitelerde kurulan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Türkoloji bölümleriyle Yunus Emre Enstitüsü yürütür.

Yunus Emre Vakfı, Türk kültür mirasını, Türk dilini ve sanatını dünyaya tanıtmak amacıyla 2007 yılında 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır. Yunus Emre Enstitüsü ise vakfa bağlı olarak kanunun amaçlarını gerçekleştirmek için yurt dışında açtığı merkezlerle yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarını sürdürürken kültürel ve sanatsal faaliyetler de yürütmektedir. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 58 kültür merkezi bulunur. Enstitünün, merkezi Türkiye'de olmak üzere; ABD, Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avusturya, Avustralya, Azerbaycan, Belçika, Bahreyn, Bosna-Hersek, Cezayir, Fas, Fransa, Güney Afrika, Güney Kore, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İtalya, İspanya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, KKTC, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Meksika, Moldova, Mısır, Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya Federasyonu, Senegal, Sudan, Sırbistan, Somali, Sırbistan, Ukrayna, Tunus, Ürdün, Suriye ülkelerinde pek çok şehirde kültür merkezi mevcuttur (YEE, 2021).

Bosna-Hersek'teki ilk kültür merkezini 17 Ekim 2009 tarihinde Saraybosna'da açan Yunus Emre Enstitüsü iki ülke arasındaki kardeşlik bağına daha da pekiştirmiştir. Bunun yanı sıra Saraybosna kültür merkezinin önemli özelliği, Yunus Emre Enstitüsünün yurtdışında açılan ilk merkezi olmasıdır. Saraybosna'nın ardından ikinci merkez ise 9 Ekim 2011 tarihinde Fojinica şehrinde faaliyete girmiştir. Tarihi açıdan da hem Türkler hem de Bosna'daki Katolikler için sembolik bir şehir olan Fojinica'da, Fatih Sultan Mehmet'in Bosna'yı fethinden sonra ülkedeki Fransisken rahiplere özgürlük sağladığı "Ahitname" de 557 yıldır Fransisken Katolik Kilisesi'nde muhafaza edilmektedir. Bosna-Hersek'teki üçüncü merkez ise 2014 yılında Hersek bölgesi sınırları dâhilinde bulunan Mostar şehrinde hizmete sunulmuştur (Çelik, 2021, s.113-114).

Vizyonu; kültür, sanat ve yabancılara Türkçe öğretimi ana başlıkları altında dünyanın birçok ülkesinde gerçekleştirilecek faaliyetler ve oluşturulacak iş birlikleri ile dünya toplumlarının Türkiye'yi daha yakından ve doğru kaynaklardan tanımasını sağlamak olan Yunus Emre Enstitüsü, Bosna-Hersek Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yaparak "Tercihim Türkçe Projesi"ni uygulamaya koyar. 31 Ekim 2016 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Saraybosna Büyükelçiliği'nde Yunus Emre Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Şeref ATEŞ'in de katılımlarıyla imzalanan protokol ile Türkçe öğretimi yalnızca açılan

Türk kültür merkezlerinde değil devlet okullarında da seçmeli yabancı dil olarak verilmeye başlar (www.yee.org.tr).

“Tercihim Türkçe Projesi” kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bosna-Hersek genelinde 7 kantonda 150 okulda 8552 öğrenci, haftada 2 saat olmak üzere Türkçe dersi alma imkânı bulur (Çangal ve Göktaş, 2019, s.275). Türkçe derslerine giren Bosna-Hersekli öğretmenler ülkede bulunan beş farklı üniversitenin Türkoloji bölümlerinden mezun olurlar.

2020-2021 eğitim-öğretim yılında Tercihim Türkçe Projesi kapsamında Bosna-Hersek kantonlarının genelinde 156 okulda 6903 öğrenci Türkçe dersini seçmiştir. Ayrıca bu okullarda 92 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır (Çelik, 2021, s.115).

İş imkânlarının sınırlı olduğu Bosna-Hersek için Türkçe öğrenmek, geleceğe yönelik potansiyel bir fırsat olarak düşünülebilir. Dolayısıyla “Tercihim Türkçe Projesi” sayesinde erken yaşlarda tanışma fırsatı buldukları Türkçeyi ileri yaş dönemlerinde, hatta yükseköğretim seviyesinde öğrenmek Bosna-Hersekli için büyük önem taşır. Özellikle öğrencilerin Türkiye’deki burslardan yararlanarak Türkiye’de eğitim almalarını ve alanlarında uzman bireyler olarak ülkelerine geri dönüp hizmet etmelerini sağlamak da projenin uzun vadede öngörülebilir getirisi (Yılmaz ve Çangal, 2018, s.74).Tercihim Türkçe Projesi, Türkiye ve Türkçe ile sevgi bağı derin olan, projenin ilk adımı atılan Bosna-Hersek dışında da dünya çapında farklı ülkelerde uygulanmalı, özellikle çocukların erken yaşta Türk kültürü ve Türkçeyle tanışması sağlanmalıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Yunus Emre Enstitüsü’nün Bosna-Hersek’te yürütmekte olduğu “Tercihim Türkçe Projesi”ne ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişten günümüze varlığını hâlihazırda sürdüren durumları var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011, s.77).

2.2. Evren-Örneklem

“Tercihim Türkçe Projesi” kapsamında, Bosna-Hersek genelinde 156 okulda yaklaşık 7000 öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Bu okullarda yaklaşık 100 öğretmen Türkçe öğretmek üzere görev almaktadır. Araştırma kapsamında örneklem olarak, random yöntemle ülke genelinden 30 öğretmen seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1.
Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan üniversite	Tecrübe	Çalıştığı Kanton
K1	Kadın	24	Zenica Üniversitesi	3	Zeničko-dobojski
K2	Kadın	25	Zenica Üniversitesi	3	Zeničko-dobojski
K3	Kadın	25	Zenica Üniversitesi	2	Srednjo bosanski
K4	Kadın	24	Saraybosna Üniversitesi	2	Srednjo bosanski
K5	Kadın	25	Saraybosna Üniversitesi	2	Zeničko-dobojski
K6	Kadın	34	Tuzla Üniversitesi	6	Tuzlanski
K7	Kadın	36	Tuzla Üniversitesi	3	Tuzlanski
K8	Kadın	35	Tuzla Üniversitesi	3	Tuzlanski
K9	Kadın	35	Saraybosna Üniversitesi	4	Sarajevo
K10	Kadın	35	Zenica Üniversitesi	9	Zeničko-dobojski
K11	Kadın	27	Zenica Üniversitesi	4	Srednjo bosanski
K12	Kadın	31	Zenica Üniversitesi	8	Sarajevo
K13	Erkek	33	Tuzla Üniversitesi	6	Hersek-Neretva
K14	Kadın	39	Tuzla Üniversitesi	6	Tuzlanski
K15	Kadın	26	Saraybosna Üniversitesi	3	Srednjo bosanski
K16	Kadın	26	Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi	3	Hersek-Neretva
K17	Kadın	34	Zenica Üniversitesi	8	Zeničko-dobojski
K18	Kadın	25	Saraybosna Üniversitesi	3	Zeničko-dobojski
K19	Kadın	26	Saraybosna Üniversitesi	1	Una-Sana
K20	Kadın	23	Zenica Üniversitesi	2	Srednjo bosanski
K21	Kadın	31	Saraybosna Üniversitesi	7	Zeničko-dobojski
K22	Kadın	30	Zenica Üniversitesi	4	Srednjo bosanski
K23	Kadın	33	Tuzla Üniversitesi	5	Tuzlanski
K24	Kadın	25	Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi	2	Hersek Neretva
K25	Kadın	32	Tuzla Üniversitesi	5	Hersek Neretva
K26	Erkek	33	Tuzla Üniversitesi	5	Hersek Neretva
K27	Erkek	35	Tuzla Üniversitesi	6	Hersek Neretva
K28	Kadın	32	Tuzla Üniversitesi	5	Hersek Neretva
K29	Kadın	31	Saraybosna Üniversitesi	8	Bosna Podrinje
K30	Kadın	29	Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi	6	Hersek Neretva

Tablo 1'e göre katılımcıların %33'ü (n= 10) Tuzla Üniversitesi, %30'u (n= 9) Zenica Üniversitesi, %27'si (n= 8) Saraybosna Üniversitesi, %10'u (n= 3) Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi mezunudur. Katılımcıların %90'ı (n= 27) kadın, %10'u (n= 3) ise erkektir. Katılımcıların %27'si (n= 8) Hersek Neretva, %23'ü (n= 7) Zeničko dobojski, %20'si (n= 6) Srednjo bosanski, %17'si (n= 5) Tuzlanski, %7'si (n= 2) Sarajevo, %3'ü (n= 1) Una Sana ve diğer %3'ü (n= 1) de Bosna podrinje kantonlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların %20'si (n= 6) 1-2 yıl aralığında, %33'ü (n= 10) 3-4 yıl aralığında, %30'u (n= 9) 5-6 yıl aralığında ve %17'si (n= 5) 7 yıl ve üzerinde bir deneyime sahiptir. Katılımcıların %40'ı (n=12) 23-27 yaş aralığında, %23'ü (n= 7) 28-32 yaş aralığında ve %37'si (n= 11) 33 ve üstü yaşıdadır.

2.3. Verilerin Analizi ve Veri Toplama Araçları

“Tercihim Türkçe Projesi” ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, anket ve doküman

incelemesi teknikleriyle yürütülmüştür. Ayrıca öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş ve kendilerine açık uçlu görüşme formu verilmiştir. Çalışmanın evrenini Bosna-Hersek'te "Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil edebilecek nitelikte öğretmenler random yöntemle belirlenmiştir. Çalışmanın verileri bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde, formlarda yer alan maddelerin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. "Tercihim Türkçe Projesi"ne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

3.1.1. Öğretmenlerin Tercihim Türkçe Projesi hakkındaki genel görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin Tercihim Türkçe Projesi hakkındaki genel görüşleri incelendiğinde oldukça olumlu düşüncelere sahip oldukları görülür. K5, K6, K8, K21, K22, K30 kodlu öğretmenler bu projenin Bosna Hersek genelinde yeni ve farklı bir proje olduğunu vurgularken K4, K13, K15, K16 kodlu öğretmenler bu proje sayesinde iş sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. K1, K2, K7, K18, K19, K24 kodlu öğretmenler bu proje sayesinde Türkiye ile Bosna Hersek'teki öğrenciler arasında köprü kurulduğunu, iki ülke öğrencilerinin birbirlerinin kültürlerini daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. K3, K14, K17 ve K23 kodlu öğretmenler proje kapsamında yeteri kadar destek alamamaktan yakınmışlardır. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

K6- "Bosna Hersek'teki çocuklar için yeni ve farklı, çok iyi bir proje olduğunu düşünüyorum."

K21- "Bosna-Hersek okullarındaki en güzel ve değerli projelerden biri."

K22- "Bu proje, Türkçe öğrenen öğrencilere ve Türkçe öğretmenlerine önemli destek sağlamaktadır."

K30- "Kısa bir sürede Bosna Hersek geneline yayılan oldukça başarılı bir proje. Devam etmesini umuyorum."

K4- "Türkçe öğretmenlerine iş sahası açan önemli bir proje oldu."

K16- "Bu proje sayesinde iş sahibi oldum."

K2- "Öğrencilere ve aynı zamanda öğretmenlere Türk kültürü hakkında bilgi edinme ve Türk kültürünü yakından tanıma fırsatı verdiği için çok verimli bir proje olduğunu düşünüyorum."

K18- “Proje sayesinde Bosna Hersek'teki okullar Türkiye'deki okullarla kardeş okul protokolleri imzaladı. Böylece her sene karşılıklı ziyaretler gerçekleştirilmektedir.”

K3- “Proje kapsamındaki faaliyetlerin sayısı arttırılırsa daha iyi sonuçlar alınabilir.”

K14- “Projeyi beğeniyorum ama daha da iyi olabilir. Bazen yeterince destek alamadığımızı düşünüyorum.”

K23- “Proje kapsamındaki faaliyetlerin sayısı arttırılırsa daha iyi sonuçlar alınabilir.”

3.1.2. Öğretmenlerin proje kapsamında kendilerine verilen ders kitapları ve diğer ders materyalleri hakkındaki görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin Tercihim Türkçe Projesi kapsamında seçmeli Türkçe derslerinde kullandıkları Yunus Emre Enstitüsüne ait Yedi İklim Kitap Seti'nin yeterliğine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu görülür. K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K16, K18, K21, K24, K28 kodlu öğretmenler ders kitaplarının kesinlikle yeterli olduğunu düşünürken K6, K15, K19, K22, K27 kodlu öğretmenler kitapları kısmen yeterli bulduklarını söyleyerek eksik yönlerini vurgular. K3, K8, K14, K17, K20, K23 kodlu öğretmenler kitapların özellikle dil bilgisi öğretimi açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

K1- “Ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünüyorum.”

K2- “Ders kitaplarının herhangi bir eksigi olduğunu düşünmüyorum.”

K5- “Küçük eksiklikler olsa da kitapları yeterli buluyorum.”

K6- “Başlangıç için ders kitapları yeterli. Ancak orta seviyelerde zorlanıyoruz. Dil bilgisi açısından eksiklikler var.”

K19- “Pek yeterli bulmuyorum. Özellikle dil bilgisi etkinliklerinde eksiklikler ve belirsizlikler var.”

K27- “Kitapların yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum. Seviyeye uygun sözlük ihtiyacımız var.”

K14- “Kitaplar, dersler için yetersiz. Posterler, öğretim kartları, konular için uygun klipler ve çalışma kâğıtları hazırlanabilir.”

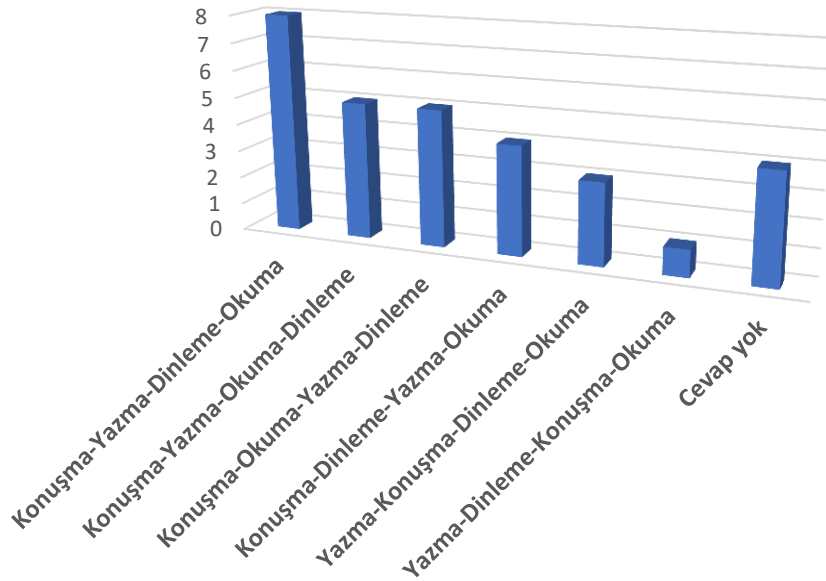
K17- “Maalesef yeterli değil. Daha fazla materyale ihtiyacımız var.”

3.1.3. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırmada zorlandıkları temel dil becerilerinin sıralaması hakkındaki görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere kazandırmada zorlandıkları temel dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) sıralamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere kazandırmada zorlandıkları temel dil becerilerinin sıralamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı



Şekil 1’e göre öğretmenlerin %73’ü (n=22) becerilerin öğretiminde zordan kolaya doğru sıralamada ilk sıraya konuşma becerisini, %62’si (n=16) ise son sıraya okuma becerisini koymuştur. Çoğunluğun (n= 7) yaptığı sıralama ise “Konuşma-Yazma-Dinleme-Okuma” şeklindedir. 4 öğretmen bu soruyu yanıtlamamıştır. Yalnızca Türkçe öğrenirken/öğretilirken değil, yabancı dil öğrenirken en çok zorlanılan dil becerisi konuşmadır. Zira konuşma becerisinin kazanım süreci zorluklarla doludur. Okuma becerisinde hedef dile ait bir metni görüp okumak, yazma becerisinde hedef dille birkaç cümle yazmak ya da dinleme becerisinde öğrenilen dile dair konuşmalara kulak verip anlamlandırmak konuşma becerisini gerçekleştirmek kadar zor değildir. Konuşma becerisi, o âna dek öğrenilen tüm teorik bilgilerin sentezlenerek pratiğe dönüştürülmesiyle gerçekleşmektedir (Köksal ve Pestil, 2014, s.305). Dolayısıyla proje kapsamında Bosna-Hersek’teki öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunluğunun, öğretiminde en çok zorlandıkları dil becerisi olarak konuşma becerisini

göstermesi bu sebeptir. Ayrıca öğrenciler Türkçe dersleri dışında sosyal hayatta Türkçeye maruz kalmadıkları, Türkçe pratik yapabilme imkânı bulamadıkları için de konuşma becerisinde zorlanmaktadırlar.

3.1.4. Türkçe sözcüklerin sesletimi ve alfabe öğretiminde karşılaşılan zorluklara dair öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde sözcüklerin sesletimi ve alfabe öğretiminde benzer zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. K1, K2, K3, K5, K6, K10, K11, K12, K13, K15, K18, K20, K24, K28 kodlu öğretmenler “ğ, ı, ü, ö” seslerinin Boşnakçada bulunmaması sebebiyle öğrencilerin bu seslerin sesletiminde zorlandıklarını ve “ğ” sesini genellikle yazmayı unuttuklarını belirtmişlerdir. K7, K8, K9, K14, K16, K22, K29 Boşnakçada olmayan ancak Türkçede olan ve aynı zamanda her iki dilde de bulunan fakat farklı yazılan sesleri öğretirken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. K4, K17, K21, K17, K20 kodlu öğretmenler herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. 4 öğretmen bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

- K1- “Öğrenciler, Boşnakçada olmayan harflerin (ğ, ı, ü, ö) sesletiminde zorlanıyorlar, metinlerinde ‘ğ’yi yazmayı unutuyorlar.”
- K2- “ ‘ı’ ile ‘i’ seslerini çok karıştırıyorlar. ‘ğ’yi yazmıyorlar.”
- K3- “En çok da ‘ı’ ve ‘ğ’ seslerinin öğretiminde zorlanıyoruz.”
- K10- “ ‘ü’ ve ‘ö’ seslerini çıkarmakta zorlanıyorlar.”
- K16- “Boşnakçada olmayan ve Türkçede olan, aynı zamanda iki dilde de olan ama farklı yazılan harflerin öğretiminde zorlanıyorum.”
- K29- “Ünsüz harflerde zorluk yaşıyorum.”
- K21- “Zorluk yoktur.”

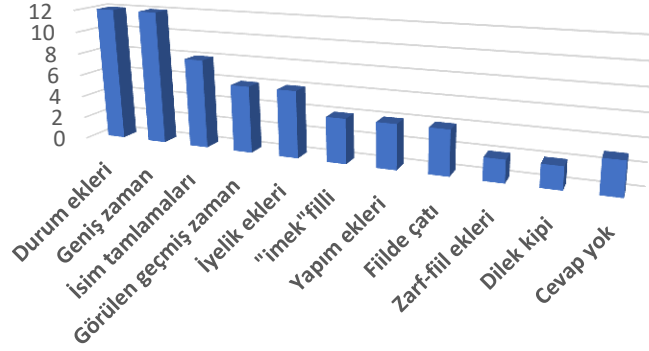
Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken, genellikle hedef dil ile kendi ana dillerindeki kuralları ilişkilendirip kıyaslama yolunu tercih ederler. Hedef dil ile ana dili arasında farklılık gösteren kurallar öğrenilirken güçlük yaşanır. Bu araştırmada öğrencilerin, Boşnakçada bulunmayan “ğ” sesini yazmayı unuttukları ve yine Türkçede bulunan ancak Boşnakçada yer almayan “ı” ve “i” seslerinin kullanımını karıştırdıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin “ü” ve “ö” seslerini çıkarırken zorlandıklarını da belirtmiştir.

3.1.5. Öğretmenlerin öğretiminde zorlandıkları dil bilgisi konularına dair görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere kazandırmada zorlandıkları dil bilgisi konularının dağılımına ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2.

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere kazandırmada zorlandıkları dil bilgisi konularının dağılımı



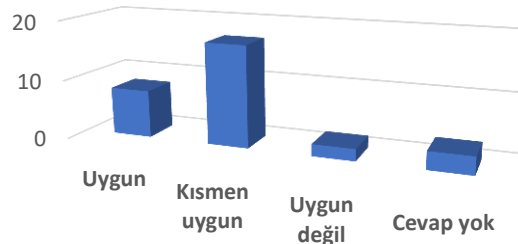
Şekil 2'ye göre öğretmenlerin %40'ı (n=12) durum ekleri ve geniş zaman kipi, %27'si (n=8) isim tamlamalarının öğretiminde zorlandığını ifade etmiştir. Boşnakçada geniş zaman tektir, Türkçedeki gibi geniş zaman ve şimdiki zaman farkı yoktur. Bu sebeple öğrenciler Türkçedeki geniş zaman kipini öğrenirken zorlanmaktadırlar. Geniş zaman kipini öğretirken zorlanan öğretmen sayısı, durum eklerini öğretirken zorlanan öğretmen sayısına eşittir. Yalnızca Türkçe öğrenen Boşnakların değil, diğer milletlerden öğrencilerin de durum eklerini öğrenirken zorlandığı alan yazındaki diğer çalışmalardan bilinmektedir. Bu konuların dışında öğretmenler görülen geçmiş zaman, iyelik ekleri, "imek" ek-fiili, yapım ekleri, fiilde çatı, zarf-fiil ekleri ve dilek kipinin öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. 3 kişi ise bu soruya yanıt vermemiştir.

3.1.6. Tercihim Türkçe Projesi Kapsamında Derslerde Kullanılan Haydi Türkçe Öğrenelim (HTÖ) setindeki metinlerin öğrenci düzeylerine uygunluğuna dair öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin derslerde kullandıkları HTÖ setindeki metinlerin öğrenci düzeylerine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3.

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere kazandırmada zorlandıkları dil bilgisi konularının dağılımı



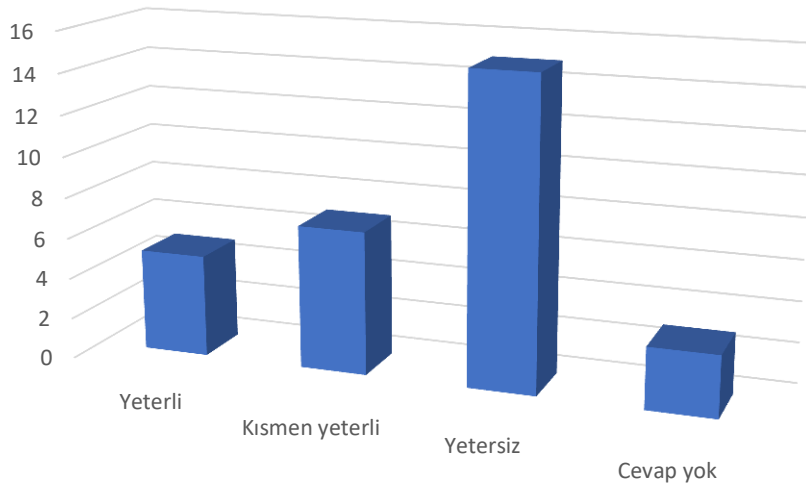
Şekil 3'e göre öğretmenlerin %27'si (n=8) HTÖ setindeki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun, %56'sı (n= 17) ise kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir. Setteki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtenlerin oranı ise %7'dir (n= 2). Metinlerin kısmen uygun olduğunu ifade eden öğretmenler özellikle HTÖ 3 ve HTÖ 4'teki metin sayılarının fazla olduğunu ve metinlerin çok uzun olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşünceye paralel olarak bazı metinlerin sadeleştirilmeye ihtiyacı olduğunu ve ilkökul düzeyindeki öğrenciler için hazırlanan kitaplarda biraz daha anlaşılır ve konuya uygun metinlere yer verilmesi gerektiğini aktarmaktadırlar. 3 kişi ise bu soruya yanıt vermemiştir.

3.1.7. Öğretmenlerin haftalık Türkçe ders saati sayısını (2 saat) yeterli bulup bulmadıklarına dair görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin haftalık Türkçe ders saati sayısını (2 saat) yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4.

Öğretmenlerin haftalık Türkçe ders saati sayısını (2 saat) yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı



Şekil 4'e göre öğretmenlerin %17'si (n=5) haftalık Türkçe ders saati sayısını (2 saat) yeterli; %23'ü (n= 7) ise kısmen yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Haftalık Türkçe ders saati sayısının yetersiz olduğunu belirtenlerin oranı ise %50'dir (n= 15). 3 öğretmen bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bosna Hersek'teki okullarda iki seçmeli yabancı dil dersi okutulmaktadır. Bunun biri İngilizce diğeri ise genellikle Almanca, Türkçe, Fransızca olabilmektedir. Kendi ülkelerinde yabancı bir dil öğrenen öğrenciler için sosyal yaşamlarında uygulama yapmak oldukça güçtür. Çünkü derste dahi "yalnızca hedef dil kullanılıyor mu?" kuşkusuz söz konusu iken öğrencilerin ders dışında ana dilleri yerine hedef dil ile iletişim kurduklarını düşünmek mümkün değildir. Bu yüzden haftada

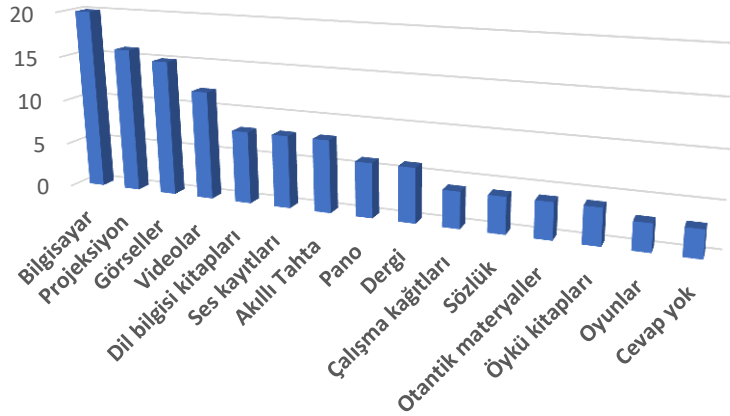
sadece 2 saat olan Türkçe ders saatlerini arttırarak konuşma ve yazma becerilerine ağırlık vermek ve uygulamalarla pekiştirmek yerinde olacaktır.

3.1.8. Öğretmenlerin ders kitabı dışında derslerde kullandıkları materyallere ait görüşlerine ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin derslerde ders kitabı dışında kullandıkları materyallere ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5.

Öğretmenlerin derslerde ders kitabı dışında kullandıkları materyallere ilişkin görüşlerinin dağılımı



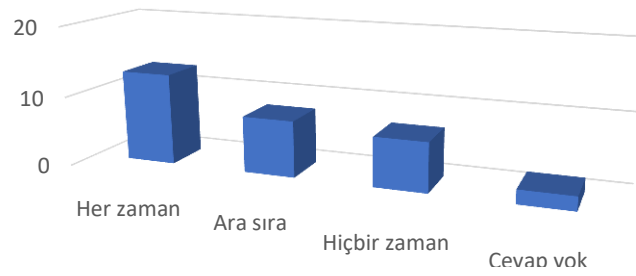
Şekil 5’e göre öğretmenlerin ders kitabı dışında derslerde en çok yararlandıkları materyal bilgisayardır (n= 20). Bilgisayardan sonra en çok kullanılan materyal, projeksiyon (n=16) ve görsellerdir (n=15). Bu materyalleri videolar izlemektedir (n=12). Dil bilgisi konularının öğretimini kolaylaştırmak için öğretmenlerden 8’i dil bilgisi kitaplarından yararlandığını belirtmiştir. İkinci alt problemde öğretmenlerin bir bölümü metinlerin düzeylere uygun olmadığını, daha fazla metne ihtiyaç duyduklarını ifade etseler de bu alt problemde çocuklar için öykü kitaplarından yararlandığını ifade eden öğretmen sayısı 4’tür. Bu veriler doğrultusunda okullarda öğrencilerin düzeyine uygun öykü türündeki kitaplara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerden 8’i ses kayıtları ve akıllı tahtadan faydalanmaktadır. Pano ve dergilerden yararlandığını ifade edenlerin sayısı 6’dır. Dersten önce öğrencilere çalışma kâğıtları hazırlayıp derste dağıtan öğretmen sayısı 4’tür. Dil setindeki sözlük bölümleri dışında derste sözlük kullanan öğretmen sayısı 4’tür. Dil öğretmek amacıyla hazırlanmamış ancak yabancı dil öğretimine büyük fayda sağlayan materyalleri (takvim, restoran mönüsü, sinema afişi, reklam, tiyatro afişi vb.) yani otantik materyalleri kullandığını ifade eden öğretmen sayısı 4’tür. Ders sırasında oyunlardan yararlanan öğretmen sayısı ise 3’tür. 3 öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir.

3.1.9. Öğretmenlerin Yunus Emre Enstitüsünün internet ortamında sunduğu kaynaklardan derslerde yararlanma sıklıklarının dağılımına ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin Yunus Emre Enstitüsünün internet ortamında sunduğu kaynaklardan derslerde yararlanma sıklıklarının dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6.

Öğretmenlerin Yunus Emre Enstitüsünün internet ortamında sunduğu kaynaklardan derslerde yararlanma sıklıklarının dağılımı



Yunus Emre Enstitüsü, Yedi İklim Zenginleştirilmiş Kitap (Z-Kitap), Resimlerle Kelime Öğreniyorum Tematik Sözlüğü gibi yardımcı materyalleri internet ortamında kullanıcılara sunmaktadır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde Türkiye’de bir ilk olan “Türkçe Öğretim Portalı” ile zaman ve mekân fark etmeksizin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi etkinliklerine de kolaylıkla ulaşma imkânı sağlanmaktadır. Şekil 6’ya göre öğretmenlerin %44’ü (n= 13) Yunus Emre Enstitüsünün internet ortamında sunduğu kaynaklardan her zaman, %26’sı (n=8) ise ara sıra yararlandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %23’ü (n= 7) ise bu kaynaklardan hiçbir zaman yararlanmadığını belirtmektedir. 2 öğretmen bu soruyu yanıtlamamıştır.

3.1.10. Proje kapsamında öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler hakkındaki öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Tercihim Türkçe Projesi kapsamında düzenli aralıklarla öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşlerinin neredeyse tamamının olumlu olduğu görülmektedir. K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K23, K24, K27 K28 kodlu öğretmenler hizmet içi eğitimleri motivasyonlarını artırıcı bir etkinlik olarak görmektedir. K8, K19, K22 kodlu öğretmenler hizmet içi eğitimlerin içeriğini beğendiklerini ifade etmişlerdir. K25 ve K30 kodlu öğretmenler hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

K5- “Çok faydalı buluyorum. Benim için motivasyon kaynağı oluyor.”

K10- “Bu eğitimlerde yeni şeyler öğreniyorum. Bana çok yardımcı oluyor.”

K16- “Özellikle öğretmenliğe yeni başlayanlar için çok değerli.”

K19- “Güzel ve kaliteli sunumlar yapıyor.”

K22- “Eğitimler verimli geçiyor. Öğretmenlerin pratik yapacakları farklı aktiviteler eklenebilir.”

K25- “Bu eğitimlerin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmenleri mesleki açıdan güdüleyen, öğretici ve bilgilendirici olan, kaliteli sunumların yer aldığı, başarılı hizmet içi eğitimlerin Yunus Emre Enstitüsü tarafından artırılması fayda sağlayacaktır. Hizmet içi aktivitelerin çoğaltılması, farklı kanton ve okullarda görev yapan öğretmenlerin birbirleriyle kaynaşması, fikir alışverişi yapması açısından da önemlidir.

3.1.11. Tercihim Türkçe Projesi kapsamında düzenlenen sosyal ve kültürel etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular:

Tercihim Türkçe Projesi kapsamında düzenlenen sosyal ve kültürel etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşleri oldukça olumludur. K3, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K23, K27, K29 kodlu öğretmenler bu etkinliklerin çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını düşünmektedir. K1, K2, K8, K12, K13, K24, K28, K30 kodlu öğretmenler mevcut etkinlikleri beğendiklerini ve bunlara eklenebilecek diğer etkinlikler üzerine görüşlerini belirtmişlerdir. K6, K14, K25, K26 kodlu öğretmenler etkinliklerde sürekli tekrara düşülmesinden, aynı etkinlikler nedeniyle öğrencilerin sıkılmasından yakınmaktadır. 2 öğretmen ise bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

K7- “Etkinlikler çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları için oldukça faydalı, mutlaka devam etmesi gerekiyor.”

K16- “Bu etkinliklerin öğrencilerde özgüven, empati gibi becerilerin gelişimine katkısı çok fazladır.”

K23- “Başka derslerde bu tür kapsamlı, büyük etkinlikler düzenlenmiyor. Çocuklar çok mutlu oluyor. Her etkinlikte gururlanıyorum.”

K1- “Etkinliklerin genelini beğeniyorum. Ayrıca Bosna Hersek içinde geziler de düzenlenirse öğrencilerin motivasyonu yükselecektir.”

K13- “Piknik düzenlenmesi pek çok açıdan öğrencilerin yararına olacaktır. Hem oyunlar oynayacaklar hem de Türkçe pratik yapabileceklerdir.”

K6- “23 Nisan Çocuk Şenliği’ni öğrencilerim çok seviyor.”

K24- “Türk Filmleri Haftası oldukça faydalı ve eğlenceli bir etkinliktir.”

K28- “Öğrencilerin Türkçe dersini seçmeye devam etmesi için kardeş okul ziyaretleri, Türkçe yarışması, futbol ve voleybol turnuvası, Türk geceleri, gezi, piknik, Türkçe sınıfı açılışları vb. etkinliklerin sayısı artmalıdır.”

K30- “Resim yarışması, Yeteneğini Göster etkinliklerini beğeniyorum.”

K14- “Sürekli aynı etkinlikler tekrarlanıyor. Öğrenciler bir süre sonra sıkılıyor. Bunun değiştirilmesinde yarar var.”

Tercihim Türkçe Projesi kapsamında öğrencilere yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin tekrara düşülmeden artırılması öğrencileri güdülemek açısından oldukça yararlıdır. Böylelikle haftada 2 saat yalnızca derslerde Türkçeye maruz kalan öğrenciler için daha fazla konuşma becerisi uygulama imkânı doğacaktır.

3.1.12. Öğrencilerin Türkçeyi tercih etmelerinin sebepleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Öğrencilerin Türkçe dersini seçmelerinin sebepleri hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde oldukça farklı yanıtlara ulaşılmıştır. K1, K2, K3, K5, K8, K10, K13, K16, K18, K21, K28, K29 kodlu öğretmenler öğrencilerin “kardeş okul projeleri” ile Türkiye’ye gidebilme imkânları bulunmasını ön plana çıkarmaktadır. K4, K7, K9, K11, K20 kodlu öğretmenler etkinliklerde düzenlenen yarışmalar ve verilen hediyelere dikkat çekmektedirler. K6, K12, K17, K25, K27 kodlu öğretmenler projenin birtakım maddi imkânlar sunmasını nedeniyle öğrenciler tarafından ilgi gördüğünü ifade ederken, K14, K15, K19, K22, K30 kodlu öğretmenler öğrencilerin Türkiye ve Türkçe sevgisine değinmiş, ayrıca dizileri anlamak için de öğrencilerin Türkçe dersini seçtiğini belirtir. 3 öğretmen bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

K1- “Gezi maksatlı (kardeş okul projeleri kapsamında) Türkiye’ye gitme ihtimali olduğu için seçiyorlar.”

K16- “Yeni arkadaşlarla tanışmak için seçiyorlar.”

K7- “Etkinliklerde düzenlenen yarışmalar, verilen ödüller olduğu için seçiyorlar.”

K12- “Proje kapsamında birtakım maddi (kitap, çanta vb.) kaynaklardan yararlanabildikleri için seçiyorlar.”

K27- “Üniversiteyi Türkiye’de okumak için seçiyorlar.”

K19- “Velileri öyle yönlendirdiği için seçiyorlar.”

K22- “Türkçeyi ve Türkiye’yi sevdikleri için seçiyorlar.”

K25- “Almancadan daha kolay gördükleri için seçiyorlar.”

K30- “Dizileri anlamak için seçiyorlar.”

Öğretmenler, öğrencilerin Türkçeyi tercih etme sebeplerine ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Yunus Emre Enstitüsü kardeş okul projelerini çoğaltmalı ve ülkemizdeki farklı bölge ve şehirlerle çeşitlendirilmelidir. Kardeş okul projeleri dışında gerçekleştirilen pek çok etkinliğin ve yarışmaların sonunda verilen ödüllerin çeşitlendirilmesi öğrencileri Türkçe öğrenme hususunda daha çok motive edecektir.

3.1.13. Tercihim Türkçe Projesinde görülen eksiklikler hakkındaki öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular:

Tercihim Türkçe Projesinde görülen eksiklikler hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin (K5, K19, K24, K26, K27) projede eksik görmediklerini, bazı öğretmenlerin ise gördükleri eksiklikleri farklı açılardan dile

getirdikleri görülmüştür. K1, K2, K8, K11, K12, K13, K17, K20, K25, K28, K29 kodlu öğretmenler etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. K3, K6, K7, K10, K14, K21, K30 kodlu öğretmenler Yunus Emre Enstitüsünün ağırlığının okullarda daha fazla hissedilmesi ve öğretmenlerin okullarda sıkı izlenilmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. K4, K15, K16, K23 kodlu öğretmenler velilerle iş birliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. K9, K18, K22 kodlu öğretmenler hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. 1 öğretmen bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

K2- “Etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.”

K11- “Etkinlikler daha da çeşitlendirilmeli ve veliler de etkinliklere dâhil edilmelidir.”

K25- “Etkinlikler şehir şehir düzenlenmelidir.”

K28- “Öğrencilerin Türkiye’ye gönderilebilmesi hususunda daha fazla fırsat yaratılmalıdır.”

K6- “Yunus Emre Enstitüsünün ağırlığı okullarda daha fazla hissettirilmelidir.”

K21- “Öğretmenlerin çalışmaları sıkı takip edilmeli, öğretmenin eksikliği varsa müdahale edilmelidir.”

K30- “Öğretmenler arası iletişim artırılmalıdır.”

K16- “Velilerle daha sıkı iletişim kurulmalıdır.”

K23- “İlkokul düzeyindeki öğrencilerin ilgisi Türkçeye çekilmelidir.”

K9- “Öğretmenler daha fazla hizmet içi eğitime alınmalıdır.”

Tercihim Türkçe Projesi’ndeki eksikliklere ilişkin öğretmen görüşleri, Yunus Emre Enstitüsüne tavsiye niteliğindedir. Öğretmenlerin en çok dikkat çektiği nokta, okullarda Yunus Emre Enstitüsünün ağırlığını daha da artırması gerektiğidir. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda denetim mekanizmasını daha güçlü şekilde hissetmek istediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler arasındaki iletişimin de artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca etkinliklerin çeşitlenerek öğrencilerin ilgisinin özellikle ilkokul düzeyinde daha fazla çekilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Türkiye’yi, Türk kültürünü ve Türk dilini dünya çapında tanıtmak amacıyla yurt dışında, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, üniversitelerde Türkoloji bölümleri ve Maarif Okulları gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar önemli çalışmalar yürütmektedir. Sözü edilen bu merkezler Balkan coğrafyasında kültür elçiliğinin yanı sıra Bosna-Hersek’te yaşanan iç savaşın ardından bölgede varlığını sürdüren etnik kimliklerin barış ortamında yaşamasına da katkı sağlamaktadır.

2009 yılında Yunus Emre Vakfı bünyesinde kurulan Yunus Emre Enstitüsüne bağlı açılan kültür merkezleri 46 ülkede faaliyet göstermektedir (YEE, 2021). Bu merkezler farklı eğitim kurumları ve üniversitedeki Türkoloji bölümleriyle de iş birliği içindedir.

Yunus Emre Enstitüsü Balkan coğrafyasındaki konumu dolayısıyla Bosna-Hersek'in başkenti Saraybosna'da ilk merkezini açmış ve burada Türkçe öğretimine ve kültürel etkinlikler gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu doğrultuda Bosna-Hersek Eğitim Bakanlığı ile imzalanan protokolle "Tercihim Türkçe Projesi"nin temelleri atılmıştır. Proje ile Bosna-Hersek'te artık Yunus Emre Kültür Merkezleri dışında devlet okullarında da Türkçe öğretilmeye başlanmıştır.

"Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında Bosna-Hersek'te Türkçe öğreten öğretmenlere projeye ilişkin genel görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Öğretmenler;

- Projeyi faydalı bulduklarını,
- Projenin Boşnak ve Türk öğrenciler arasında bir köprü olduğunu ifade etmişlerdir.

"Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında Bosna-Hersek'te Türkçe öğreten öğretmenlere Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Öğretmenler;

- Öğretiminde en çok zorlandıkları dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) konuşma becerisi olduğunu,
- Öğrencilerin, Boşnakçada bulunmadığı için "ğ, ı, ü ve ö" seslerinin sesletiminde zorlandıklarını ve çoğu kez "ğ" sesini unuttuklarını,
- Öğretirken en çok zorlandıkları dil bilgisi konusunun durum ekleri ile geniş zaman kipinin olduğunu ve bu duruma Boşnakçada geniş zaman kipinin bulunmayışının sebep olduğunu, takiben, geçmiş zaman kip eki, iyelik ekleri, "imek" ek-fiili, yapım ekleri, dilek kipi, fiilde çatı ve zarf fiil ekleri zorlanılan diğer dil bilgisi konuları olduğunu ifade etmişlerdir.

"Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında Bosna-Hersek'te Türkçe öğreten öğretmenlere derste kullanılan materyallere, ders kitaplarına ve Türkçe dersine ilişkin görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Öğretmenler;

- "Yedi İklim" Dil Öğretim setini kullandıklarını ve bu setten oldukça memnun olduklarını,
- "Haydi Türkçe Öğrenelim" dil setinden memnun olduklarını ancak metinlerin genelinin fazla uzun olduğu ve sadeleşmesi gerektiğini,
- Haftada 2 saat Türkçe dersini, öğrencilerin aksine, yetersiz bulduklarını,
- Ders esnasında ders kitaplarının yanı sıra, bilgisayar, projeksiyon, öykü kitapları, sözlükler ve çeşitli görseller olmak üzere pek çok farklı materyal kullandıklarını belirtmişlerdir.

"Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında Bosna-Hersek'te Türkçe öğreten öğretmenlere Yunus Emre Enstitüsünün gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin görüşleri sorulmuş, elde

edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenler;

- Kendi mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğunu,
- Gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin motivasyonu açısından yararlı olduğu ve bu etkinliklerin sayısının artırılması gerektiği yönünde görüş ifade etmişlerdir.

“Tercihim Türkçe Projesi” kapsamında Bosna-Hersek’te Türkçe öğreten öğretmenlere öğrencilerinin Türkçeyi tercih etme sebepleri sorulmuş, elde edilen bulgular ışığında:

- Çeşitli yanıtlar alınmış, ancak bu cevaplardan en ilgi çekici olanı, Yunus Emre Enstitüsünün kardeş okul projeleri kapsamında sunmuş olduğu Türkiye’ye gidebilme imkânları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Tercihim Türkçe Projesi” kapsamında Bosna-Hersek’te Türkçe öğreten öğretmenlerden projeye dair gördükleri eksiklikleri belirtmeleri istenmiş, elde edilen bulgular ışığında:

- Velilerle olan iş birliğinin artırılması, Yunus Emre Enstitüsünün kurumsal ağırlığını okullarda daha fazla hissettirmesi ve öğretmenlere denetimin artırılması ve proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin literatür taraması yapıldığında, özellikle yurt dışında Türkçe öğretimiyle ilgili pek çok çalışma olduğu görülür. Almanya ve Fransa örneklerinin dışında, Balkan coğrafyasında da ihtiyaç analizi ve müfredat geliştirmek amacıyla yoğun şekilde çalışılmıştır.

Solak’ın (2011), çalışması ile bu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Solak da (2011) çalışmasında, Bosna-Hersek’te açılan Türk kültür merkezleri ve üniversitelerin, Türk kültürünün Boşnaklara tanıtımında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Çelik (2021), çalışmasında günümüzde Bosna-Hersek’te Türkoloji faaliyetleri yürüten kurum ve kuruluşların desteklenmesi ve “Tercihim Türkçe Projesi”nin ülke genelinde yayılması için çalışmalar gerçekleştirilmesi gerektiğini, bunun bölgede Türk kültürünü kalıcı hale getireceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da Çelik’in (2021) çalışması ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

“Tercihim Türkçe Projesi” ilk olarak Bosna-Hersek’te başlamıştır. Yunus Emre Enstitüsü Bosna-Hersek dışındaki ülkelerde de eğitim bakanlıklarıyla karşılıklı protokoller imzalaması önerilir. Böylelikle Türk kültürü ve Türk dilinin dünya çapında daha geniş kitlelere ulaşması sağlanabilir.

Öğretiminde ve öğreniminde en çok zorlanılan dil becerisi konuşmadır. Bu bağlamda konuşma becerisine dair etkinlik sayısı çoğaltılmalıdır. Bu doğrultuda, öğrenciler için konuşma kulüpleri oluşturulabilir. Haftada yalnızca 2 saat olan Türkçe dersleri

arttırılarak daha fazla konuşma ve yazma uygulaması gerçekleştirilmelidir.

Dil öğretim setlerindeki metinlerden seviyeye uygun olmayanlar tespit edilerek sadeleştirilmelidir.

Türkçe dil bilgisi konularının öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırmak amacıyla, dil bilgisi konularının anlatımına yönelik özel bir kitapçık oluşturulmalıdır.

Yurt dışında Türkçe öğretimi yalnızca dil öğretim faaliyeti olarak görülmemelidir. Türkçenin yanı sıra Türk kültürünün de dünya çapında yayılmasını sağlayan kurum ve kuruluşlar daha fazla desteklenmelidir. Özellikle son yıllarda hız kazanan Yunus Emre Enstitüsünün gerçekleştirmiş olduğu etkinlikler daha etkili şekilde hem ülkemizde hem de yurt dışında duyurulmalıdır.

Kaynakça

Çangal, Ö. ve Göktaş, B. (Aralık 2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki Bosna Hersekli öğrencilerin yazma problemleri*. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya, Ankara.

Çangal, Ö. ve Yılmaz, C. (Mayıs 2018). *Seçmeli dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli çocuklar için hazırlanan ' Haydi Türkçe Öğrenelim ' dil öğretim setine yönelik bir değerlendirme*. I. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çelik, M. E. (2021). Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16. 108–28.

Geçer, G. O. (2009). *Bosna-Hersek'te bir Osmanlı aydını: Salih Safvet Basiç*. Tuzla Kantonu Arşivi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Solak, E. (2011). Bosna- Hersek'te Türkçe ve Türk dili eğitimi ile ilgili çalışmalar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*. 2 (2). 165-174.

YEE (2021). Yunus emre enstitüsü kültür merkezleri. Web: <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 20 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

YEE (2021). Yunus emre enstitüsü 2016 faaliyet raporu. Web: https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016_faaliyet_raporu_05.02.2018-db.pdf adresinden 12 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %70

2. yazar katkı oranı: %30

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 21.07.2020, Sayı: 2020-444.

Extended Abstract

With the 21st century, the need to learn a new language other than their mother tongue has arisen for people living in different societies and geographies for many reasons such as education, art, commerce, tourism, science, war and migration. Due to globalization and some sociological reasons, Turkey's importance in the world has increased and the country has started to receive more immigration. Therefore, teaching Turkish to foreigners has also gained importance.

Teaching Turkish to foreigners started with *Divan-ı Lügati't Türk* written by Kaşgarlı Mahmut. Today, activities for teaching Turkish to foreigners are actively carried out through language teaching centers of universities and private institutions, Yunus Emre Institutes and Turcology departments of universities abroad.

There is intense interest in Turkish abroad, especially in the Balkan region. In this geography, Bosnia-Herzegovina stands out in studies aimed at learning and teaching Turkish. Serbia to the east; Croatia in the west, north and south; Bosnia-Herzegovina, with Montenegro in the southeast, consists of 10 cantons (states) and its capital is Sarajevo.

With the arrival of the Ottoman Empire in the region, Bosnians were officially introduced to Turkish and Ottoman educational institutions. The most well-known of these educational institutions are the madrasahs of Gazi Hüsrev Bey in Sarajevo, Behram Bey in Tuzla and Elçi İbrahim Bey in Travnik (Çelik, 2021, s. 110).

Turkish has been widely spoken in Bosnia-Herzegovina since the 19th century. With the rule of the Austro-Hungarian Empire in 1878, students were held responsible for Turkish lessons in schools. However, printing Turkish newspapers and teaching Turkish lessons could not prevent the use of Turkish from gradually shrinking in Bosnia-Herzegovina during the Austro-Hungarian Empire. The main reason for this situation is the use of Ottoman Turkish, Latin and Cyrillic letters, that is, three different alphabets, in Bosnian writing (Geçer, 2009, s. 12).

Today, institutions and organizations affiliated with the Republic of Turkey such as TİKA, Yunus Emre Institute, Maarif Institute continue their activities both in the Balkan geography and in Bosnia-Herzegovina.

Yunus Emre Foundation is a public foundation established in 2007 by Law No. 5653 with the aim of introducing Turkish cultural heritage, Turkish language and art to the world. Yunus Emre Institute, on the other hand, continues its work on teaching Turkish to foreigners in centers opened abroad in order to realize the purposes of the law, under the foundation, and also carries out cultural and artistic activities. Yunus Emre Institute, headquartered in Turkey, started its activities in 2009 and today has 58 cultural centers all around the World namely; USA, Afghanistan, Germany, Albania, Austria, Australia, Azerbaijan, Belgium, Bahrain, Bosnia-Herzegovina, Algeria, Morocco, France, South

Africa, South Korea, Georgia, Netherlands, Croatia, England, Iran, Italy, Spain, Japan, Montenegro, Qatar, Kazakhstan, TRNC, Kosovo, Lebanon, Hungary, Macedonia, Malaysia, Mexico, Moldova, Egypt, Pakistan, Poland, Romania, Russian Federation, Senegal, Sudan, Serbia, Somalia, Serbia, Ukraine, Tunisia, Jordan, Syria There are cultural centers in many cities in the country (YEE, 2021).

Bosnia-Herzegovina is one of the countries with interest in Turkish language and Turkish culture within the borders of the Balkan geography. The influence of Turkish culture, which started and strengthened with the dominance of the Ottoman Empire in the region, continues today with the activities carried out by Yunus Emre Institute, TIKA and Turcology departments of various universities.

Bosnia-Herzegovina's connection with Turkish is very old and deep. As a result of a cultural exchange that has been going on for centuries, there are many works of both spiritual and material nature. Perhaps the most important of these is language. Although Turkish is not the official language in Bosnia-Herzegovina, there is an undeniable amount of common vocabulary between Turkish and Bosnian. However, most of the people living in the region cannot speak Turkish. Thanks to Yunus Emre Institute, Turkish has now become taught from an early age both in courses and in public schools (Tursum, 2019, s. 1).

The aim of the institute is to introduce Turkish language and culture to the other nations through activities and collaborations to be carried out in many countries of the world under the main headings of culture, art and teaching Turkish to foreigners, has launched the "My Choice is Turkish Project" in cooperation with the Ministry of Education of Bosnia and Herzegovina which puts it into practice. In 2006, a protocol was signed between Yunus Emre Institute and the Ministry of Education of Bosnia and Herzegovina, and thus, the Project titled "My Choice is Turkish" was launched. Turkish began to be taught as an elective foreign language not only in the opened Turkish cultural centers but also in public schools (www.yee.org.tr).

In this study, "My Choice is Turkish", which was launched by Yunus Emre Institute in Bosnia-Herzegovina to make Turkish more spoken and to introduce it to younger children in schools.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ KİTAPLARININ KONUŞMA ETKİNLİKLERİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI¹

Araştırma Makalesi

Ahmet HATTATIOĞLU* / Mahir KALFA**

Geliş Tarihi: 09.10.2023 | Kabul Tarihi: 09.12.2023 | Yayın Tarihi: 25.12.2023

Özet: Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri olarak ifade edilen; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin eşit oranda önemsendiği görülmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğrenirken ve özellikle öğrenilen dili kullanırken kullanım sıklığı ve gereğinden ötürü en zorlanılan beceri olarak konuşma becerisi ön plana çıkmaktadır. Öğrenim sürecinde, özellikle hedef dilin konuşulmadığı çevrelerde o dili öğrenen öğrenciler, öğrendikleri bilgileri tatbik edecek ortamlar bulmakta güçlük çekmekte ve belki de yalnızca ders içinde, kontrollü bir alanda konuşma olanağına sahip olabilmektedirler. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirme ve içselleştirmelerine mâni olan veya bunu zorlaştıran bu gibi durumlarda nitelikli konuşma becerisi etkinlikleri ve bu etkinlikleri içeren öğretim materyalleri öğrenciler için özel bir öneme sahiptir ve büyük bir ihtiyaca yanıt vermek yükümlülüğü taşımaktadır. Bu çalışmada; öğretim faaliyeti, materyali oldukça fazla olan ve bununla birlikte köklü dil öğretim geleneklerinin öznesi konumunda bulunan İngilizce ve Almanca dillerinin öğretiminde kullanılan ders kitapları kapsama alınmıştır. İngilizce ve Almanca'nın zikredilen öğretim materyalleri ile Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitapları karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan *Yedi İklim Türkçe*, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan *New Headway* ve Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan *Menschen* adlı öğretim setlerinin B1 düzeyi ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri taranmış, irdelenmiştir. Çalışmanın amacı; incelenen kitaplarda konuşma becerisinin hangi etkinliklerle geliştirilmeye çalışıldığını saptamak, ders kitaplarının hazırlanmasında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi yeterlik ve kazanımlarına ne ölçüde ve ne dağılımla yer verildiğini belirlemektir. Amacı uygun olarak çalışmada bu sayılanlar mülahaza edilerek çıkarım ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin yabancı muadilleri ile mukayesesi sonucunda geliştirilmeye açık noktaları olduğu görülmüş ve önerilerde bulunulmuştur. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmada temel alınacak nitel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Forster'in (1995) geliştirdiği basamaklar doğrultusunda kitapların konuşma etkinlikleri irdelenmiştir. İnceleme sonucunda edinilen verilerin analizi sürecinde ise içerik çözümlemesinden faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğretimi, konuşma becerisi, ders kitabı, Yedi İklim Türkçe, New Headway, Menschen.


COMPARISON OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING BOOKS IN TERMS OF SPEAKING ACTIVITIES

Research Article

Received: 09.10.2023 | Accepted: 09.12.2023 | Published: 25.12.2023

¹ Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Türkçe, İngilizce ve Almanca yabancı dil öğretimi kitaplarının konuşma etkinlikleri bakımından karşılaştırılması" adlı tezden hareketle üretilmiştir.

* Öğr. Gör.; Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, TÖMER; ahmet.hattatioglu@asbu.edu.tr  0000-0003-4907-4871

** Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; mahirkalfa@hacettepe.edu.tr  0000-0002-5986-1206

Abstract: We see that reading, listening, writing and speaking skills, which are expressed as four basic skills in foreign language teaching, are generally equally important. However, speaking skill comes to the forefront as the most difficult skill due to the frequency and necessity of use when learning a foreign language and especially when using the target language. During the learning process, especially in environments where the target language is not spoken, learners who learn that language have difficulty in finding environments where they can apply the knowledge they have learned, and perhaps they may only have the opportunity to speak in a controlled environment in the class. In such situations that prevent or make it difficult for learners to consolidate and internalize what they have learned, quality speaking skill activities and teaching materials that include these activities have a special importance for learners and these activities are obliged to respond to a great need. In this study, the textbooks used in the teaching of English and German, which have a large number of teaching activities and materials and are the subjects of long-established language teaching traditions, are analyzed. The aforementioned teaching materials of English and German and the textbooks used in teaching Turkish are investigated comparatively. The speaking activities in the B1 level textbooks of *Yedi İklim Türkçe* used in teaching Turkish as a foreign language, *New Headway* used in teaching English as a foreign language and *Menschen* used in teaching German as a foreign language were scanned and analysed. The aim of the study is to determine which activities are used to develop speaking skills in the examined textbooks and to determine to what extent and with what distribution the competences and achievements of the Common European Framework for Languages are included in the preparation of the textbooks. Documentary analysis method was determined as the qualitative research method to be used in this study. The speaking activities of the books were analyzed in line with the steps developed by Forster (1995). In the process of analyzing the data obtained as a result of the analysis, content analysis was used.

Keywords: foreign language teaching, speaking skill, textbook, Yedi İklim Türkçe, New Headway, Menschen.

Giriş

Düşünce ile duyguları, herhangi bir dil kullanımıyla beden ve ses aracılığıyla aktarmaya konuşma denmektedir. Teknolojinin gelişimiyle farklı iletişim araçları icat edilmiş, mektuplar zamanla kısa mesajlara sonra genel ağ tabanlı anlık mesajlaşma sistemlerine bunun da sonrasında görüntülü konuşma uygulamalarına evrilmiştir. İletişimin mekân birlikteliği gerektirmediği ve her bireyin her toplumdaki her bireyle anlık iletişime geçebilmesine olanak tanıyan teknolojik gelişmeler çok dillilik ihtiyacını artırmış, öğrenilen lisanlarda konuşabilme gereksinimini getirmiştir.

Bugün insanlar yükseköğretim görme, iş bulma, ticarete atılma, farklı ülkelerdeki akrabalarıyla iletişim kurma gibi çeşitli nedenlerden dolayı dil öğrenmek istemektedir (Çalışkan ve Çangal, 2013; Jilta, 2016). İhtiyaçlar genelden özele ilerledikçe farklılaşmakla beraber temelde iletişim kurabilme gereksinimi bulunmaktadır. Yaşamın olağan seyrinde, iletişim kurabilmek için dinleme becerisiyle birlikte en çok kullanılan beceri olan konuşma, yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Kişinin dil hâkimiyetine o dili ne ölçüde anlayıp konuşabildiğine bakılarak hüküm verilir. Bu bağlamda bireyde önce konuşma ve yazma becerilerinin yani üretici becerilerin ne ölçüde geliştiğine bakılmalıdır. Yeni bir dil öğrenen bireyler genellikle konuşma ve yazma becerilerinde daha çok zorlanırken okuduğunu ve dinlediğini anlamada daha başarılı olmaktadır. Özellikle hedef dili çok kullanarak geliştirilebilecek konuşma becerisini öğretim sürecinde etkinliklerle desteklemek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan son dönem kitap setlerinde temel dil becerilerine eşit oranda yer verilmeye çalışılmakta ve dilbilgisi yapılarının becerilerle eş zamanlı öğrenici dikkatine sunulmasına özen gösterilmektedir. Bütün setlerin bu usul esasına uygun hazırlanmasının altında *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* yatmaktadır. Dil öğretim süreçlerinin standartlaştırılmasına olanak sağlayan *Çerçeve Metin*, düzeylere ve becerilere göre hazırlanan amaç ve kazanımlarla alan uzmanlarına, materyal geliştiricilere ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına yol göstermektedir.

Bu çalışmada; Türkçe, İngilizce ve Almanca'nın yabancılar için öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde hangi yeterlik ve kazanımlara, nasıl bir dağılımla, ne kadar yer verildiği irdelenmiş, sonuçlar değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur.

1. Problem Durumu

Teknoloji ilerledikçe dünya küçülmekte ve fiziksel sınırlar ortadan kalkmaktadır. Birkaç dil bilmek ve yeni diller öğrenmek, iletişim olanaklarının bu kadar genişlediği günümüz dünyasında önemli bir gerekliliktir. Bireylerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak isteyen ülkeler, dillerini başkalarına öğretmek için yeni yöntemler geliştirmekte ve dil öğretimi faaliyetleri için önemli miktarda bütçe tahsis etmektedir.

Günümüzde İngilizce, Almanca, Fransızca gibi diller dünyanın farklı bölgelerinde konuşulmakta ve çeşitli coğrafyalardaki farklı eğitim kurumlarında öğretilmeye devam edilmektedir. Öyle ki İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Fransa gibi ülkeler dil öğretiminden her yıl pek çok ülkenin toplam yıllık geliri kadar gelire sahip olmaktadır. Türkçe de dünyanın birçok bölgesinde öğrenilmek istenen bir dil konumundadır. Türk dizilerinden dünyadaki savaş dönem ve bölgelerinde Türkiye'nin devlet olarak tutumuna kadar çok farklı unsurların etkisiyle farklı coğrafyalardan insanlar; Türk kültürünü anlamak, Türkiye'yi tanımak ve Türkiye'de lisans ve üstü düzeylerde öğrenim görmek istemektedirler.

Dil öğrenim gereksinimine yanıt vermek amacıyla faaliyet gösteren dil öğretim merkezleri dil öğretimine ilişkin programlar üzerinden hizmet sunarken öğretimin önemli bir gereç ve unsuru olarak ders kitaplarını da merkezi bir noktaya konuşturduklarıdır. Dil öğretimi için hazırlanan ders kitapları “metin, alıştırma, dil bilgisi, sözcük gibi öğretim ve öğrenme için gerekli malzemeleri iki kapak arasında bulunduran, öğretim yöntemi kesin çizgilerle belirlenmiş basılı yayınlardır.” (Neuner, 2007, s. 399) Bu materyaller gerek dil becerileri ile gerekse dilbilgisi yapılarının öğretimi sürecinde öğreticinin işini kolaylaştıracak önemli eserler olarak değerlendirilmektedir.

Kişinin yabancı bir dili ne kadar bildiği, temel dil becerilerine hakimiyetine bakarak yorumlanabilir. “Dil öğrenmede ve öğretiminde kazanılması ya da edinilmesi gereken dört temel beceri dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Bu becerilerden günlük yaşam

içinde en çok kullanılan, hatta kullanılmak zorunda olunan beceri konuşma becerisidir.” (Ertürk ve Üstündağ, 2007, s. 29).

Hedef dili kendi ülkesinde veya farklı bir ülkede öğrenenler, öğrendikleri dili yalnızca sınıf ortamında kullanmakta, ders bittikten sonra hedef dilde pratik yapma imkânı bulamamaktadır. Hedef dili, o dilin ana dili olarak kullanıldığı ülkede öğrenenler ise gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrendikleri dille iletişim kurmak zorunda kalmaktadır. Öğrenme ortamlarındaki bu ve benzeri farklılıklar öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine olumsuz etki edebilmektedir. Bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılması ve öğrenciye konuşma becerisinin etkili bir biçimde kazandırılması için öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlanmalı ve öğretim dilin iletişim boyutu üzerine inşa edilmelidir (Bright ve McGregor, 1983; Çolak, 2018; Demirel, 1999; Ertürk, 2006).

Dünya üzerinde pek çok dilin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Avrupa Komisyonu Modern Diller Bölümü, 1995 yılında Strasburg’daki toplantıda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ni tanıtmış ve o metin daha sonra 39 farklı dile çevrilmiştir (MEB, 2009; Trim vd., 2001). Dil öğretim süreçlerini standartlaştırmak, Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerin arasında birlik sağlamak, ülkeler arasında kültürel ortaklıklar oluşturmak *Çerçeve Metin* ile gerçekleştirilmesi amaçlanan bazı hedeflerdir.

Konuşma becerisinin Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında nasıl ve ne kadar yer bulduğu, bu becerinin geliştirilmesi için kitapta hangi yöntemlerin kullanıldığı, *Çerçeve Metin* amaç ve kazanımlarına ulaşmak için ne kadar özen gösterildiği sorularına yanıt aranması, dil öğretim programlarında standartlaşmanın sağlanması ve dillerin öğretimi hedefiyle ortaya çıkan setlerin benzer biçimde hazırlanması konusunda önemli bulunmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma Kapsamında Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan *Yedi İklim Türkçe*, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan New Headway ve Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Menschen adlı öğretim setlerinin B1 düzeyi ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri taranmış, irdelenmiştir. Çalışmanın amacı; incelenen kitaplarda konuşma becerisinin hangi etkinliklerle geliştirilmeye çalışıldığını saptamak, ders kitaplarının hazırlanmasında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi yeterli ve kazanımlarına ne ölçüde ve ne dağılımla yer verildiğini belirlemektir. Amaca uygun biçimde çalışmada bu sayılanlar mülâhaza edilerek çıkarım ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin yabancı muadilleri ile mukayesesi sonucunda geliştirilmeye açık noktaları olduğu görülmüş ve önerilerde bulunulmuştur.

Yabancı dil öğretim sürecinde en önemli materyallerinden biri olan ders kitaplarının, hedef kitlenin üst bilişsel becerilerini harekete geçirerek ön bilgilerini organize etmesi ve hedef kitleyi zihinsel bir yeniden oluşturma sürecine sevk etmesi bakımından yeterli olması, yapılandırmacı kuramın beklentileri arasındadır (Başar, 2016). Bu ve bunun gibi

sebeplerle Yabancılara Türkçe öğretmekte kullanılan Türkçe öğretim setlerinin birbiri ile kıyaslandığı çalışmalara alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Bununla beraber Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan kitaplarla yabancılardan kendi dillerini yabancı dil olarak öğretmekte kullandığı kitapların mukayesesinin neredeyse hiç bulunmadığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde bulunulan mevcut düzeyi göstermesi bakımından bu çalışma gibi araştırmaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu öneme binaen Avrupa Konseyi üye ülkeleri tarafından dil öğretimi faaliyetlerinde standartlaşmayı sağlamak amacı da güderek yazılan Türkiye’de de 2001 yılında kabul gören *Çerçeve Metin* ve bu metne bağlı yeterlik ve kazanımlar bu çalışmadaki karşılaştırmaların da standardı için esas alınmıştır.

Çalışmanın “konuşma” becerisini esas alması ise farklı dillerin yabancı dil olarak öğretim süreçlerine odaklanıldığında lisan fark etmeksizin öğrencilerin en zorlandıkları temel becerilerden olması bakımından önemli bulunmaktadır. Üretici becerilerden olmasının yanı sıra yazmadan farklı olarak konuşmada öğrenciye genelde hazırlanma fırsatı sunulmaması veya sunulmaması gibi nedenler de bu seçimin yapılmasında faktör olarak bulunmaktadır.

Öğrenilen dilde pratik yapılması dil öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için çok faydalıdır. Ne var ki öğrenci hedef dilin konuşulduğu bir ülkede yaşamıyorsa doğal ortamında pratik yapma olanağı ortadan kalkmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi veya en azından eksikliğin yaratacağı olumsuz etkinin azaltılması ancak ders kitabı nitelikleri ve öğretici yeterlikleri ile mümkündür. Öğretim setlerindeki konuşma bölümlerinin öğrenciyi düşünmeye iten, ilgi çekici etkinlikler içeren bölümler olması gerekmektedir. Bununla birlikte *Çerçeve Metin* yeterlik ile kazanımlarına ulaştıracak biçimde tasarlanmış olması gerekmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe, İngilizce ve Almanca’yın yabancılara öğretimi için hazırlanmış orta düzey (B1) ders kitaplarının konuşma etkinlikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan kitapların, farklı dilleri öğretmek için hazırlanmış muadilleri karşısındaki durumlarını saptamak daha sonra hazırlanacak kitapların yazımında veya kullanılmakta olan setlerin güncellenmesinde rehber niteliğinde olacaktır.

3. Araştırma Problemi

Yabancılara Türkçe, İngilizce ve Almanca öğretmek amacıyla yazılan orta düzey (B1) ders kitaplarının konuşma becerisi etkinlikleri, *Çerçeve Metin*’deki B1 düzeyi konuşma yeterliklerine ve buna bağlı kazanımlara ulaşmada nasıl bir dağılımla ne kadar katkı sağladığı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Temel problem tümcesinden yola çıkarak araştırmada aşağıda sıralanan alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Yedi İklim Türkçe* (B1) ders kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlikleri, *Çerçeve Metin* aracılığıyla belirlenen konuşma yeterlik ve kazanımlarının hangileri üzerinde yoğunlaşmaktadır?

2. *Yedi İklim Türkçe* (B1) ders kitabı, İngiltere ve Almanya’da bu dilleri öğretmek amacıyla yazılan eş değerleriyle kıyaslandığında *Çerçeve Metin*’deki yeterlik ve kazanımlara ulaştırdığı etkinliklerin niceliği açısından ne konumdadır?
3. İncelenen kitaplarda yer alan konuşma etkinlikleri, karşılıklı konuşma (yeni adlandırmasıyla sözlü etkileşim) becerisi ve sözlü anlatım (yeni adlandırmasıyla sözlü üretim) becerisi olarak tasnif edilerek irdelendiğinde bu etkinliklerin katkı sundukları toplam kazanım ve yeterlik sayısı ile dağılımları açısından nasıl bir sonuç ortaya çıkmaktadır?

4. Varsayımlar

Çalışma için seçilen ders kitaplarının yeterli seviyede Türkçe, İngilizce ve Almancanın yabancılarla öğretimi alanlarını temsil edeceği, araştırmada yer verilen yeterlik ile kazanımların *Çerçeve Metin* ile aktarılmak istenen iletileri karşıladığı, araştırmacıların ve çalışma için görüş alınan alan uzmanlarının konuya hâkim oldukları varsayılmıştır.

5. Sınırlılıklar

Araştırma; Yabancılar Türkçenin öğretiminde kullanılan *Yedi İklim Türkçe*, İngilizcenin yabancılarla öğretiminde kullanılan *New Headway* ve yabancılar Almancanın öğretiminde kullanılan *Menschen* öğretim setlerinin B1 seviyesi ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin iletisini aktardığı varsayılan konuşma yeterlikleri ve kazanımları ile sınırlandırılmıştır.

İncelenen kitaplar *Çerçeve Metin* için yayınlanan tamamlayıcı cilt (companion volume) öncesinde hazırlandığı için tanımlayıcılar, yeterlik ve kazanımlardaki güncellemeler çalışmada dikkate alınmamıştır.

6. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Best (1959, s. 118) doküman inceleme metodunu “mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). “Duverger’in (1973) *belgesel gözlem* dediği bu tekniği, Rummel (1968) ve daha birçoğu *doküman metodu* olarak tanımlamaktadır.” (Karasar, 2012, s. 183).

Elde edilmesi zor öznelere ulaşılabilmesi, görüşme ve gözlem türü çalışmalarda olduğu gibi tepkiselliğin olmaması, uzun süreli analiz yapma imkânı vermesi, örneklemin istenildiği kadar büyütülebilmesi, bireysel ve özgün olması, nispeten daha düşük maliyetli olması ve alan uzmanı kişiler tarafından hazırlanan nitelikli eserlerin incelenebilmesi doküman analizinin güçlü yönleri olarak dikkat çekmektedir (Bailey, 1982’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 191-192).

Doküman incelemesi iki ayrı amaçla yapılabilmektedir. Bunlar genel tarama ve içerik çözümlemesidir. Çalışmada içerik çözümlemesi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi belirli bir kitabın, belgenin veya metnin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirlemek amacıyla yapılır. Belgelerde belirli bakış açıları, felsefeler, dil ve anlatım gibi özellikler

derinlemesine ve belli ölçütlere göre yapılacak çözümlemelerle anlaşılabilir (Karasar, 2012, s. 184).

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için ders kitaplarının incelenmesinde kullanılan yeterlik ile kazanımların *Çerçeve Metin* amaçlarını yansıtmadaki yeterliği listeler çıkarıldıktan sonra alanda çalışan uzmanlara sunulurak teyit edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde Karasar'ın (2012, s. 183) bahsettiği “kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme” aşamaları dikkate alınmıştır.

6.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya konu ders kitaplarının seçiminde ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır.” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 92). Tercih edilen ders kitaplarının alanın gerekliliklerine haiz dil öğretim kurumlarınca kullanılması, yabancı öğrencilere dil öğretme amacıyla oluşturulması ve B1 dil seviyesine yönelik olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Türkçe kurslarında Yunus Emre Enstitüsünün kullandığı *Yedi İklim Türkçe* dil öğretim seti ile *New Headway* ve *Menschen* setlerinin birbirinin muadili olduğu kanısıyla çalışmada bu setlerin B1 düzeyi ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri incelenmiştir.

Araştırmadaki veriler B1 düzeyi için hazırlanan *Yedi İklim Türkçe*, *New Headway* ve *Menschen* ders kitaplarının konuşma becerisine yönelik hazırlanan etkinlikleri taranarak edinilmiştir.

6.2. Verilerin Analizi

“Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinliliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Forster, 1995'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 194). Bu çalışma için de bu beş aşama gözetilerek doküman incelemesi yapılmıştır.

6.2.1. Dokümanlara ulaşma: İnceleme öncesinde incelenmesi planlanan kaynaklara, nereden ve nasıl ulaşılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi etkinliklerinin kıyaslanması ile şekillenecek bu çalışma için yabancı dil olarak Türkçe, İngilizce ve Almanca öğretmeyi amaçlayan ders kitaplarına erişilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır.

6.2.2. Orijinliliğini kontrol etme: Çalışmada kullanılacak dokümanların özgün olması ve ait olduğu asıl kaynaklar tarafından sahiplenilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde araştırmaya harcanan zaman, emek ve para boşa gidecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 195). Bu çalışma için kullanılan kitaplar da bu hassasiyetle birincil kaynaklardan, asıllarının aynısı olarak edinilmiştir.

6.2.3. Dokümanları anlama: Çalışmanın gereği üzere temin edilen ders kitapları araştırma soruları ve *Çerçeve Metin* merkeze alınarak incelenmiştir. B1 düzeyi yeterlikler, *Çerçeve Metin* iletisini sağladığı düşünülen kazanımlara dönüştürülmüştür. Bu kazanımların yeterliklerle yeterince örtüşüp örtüşmediği araştırmacının hazırlamış

olduğu bir görüş formu aracılığıyla yabancı dil öğretiminde en az 5 yıl deneyime sahip uzmanların onay ve görüşüne sunulmuştur.

6.2.4. Veriyi analiz etme: B1 düzeyi yeterlikler ve *Çerçeve Metin* iletisini sağladığı düşünülerek oluşturan kazanımlar ekseninde çalışma için ders kitaplarında yer alan verileri mukayese edilmiş ve bu süreçte içerik analizinden faydalanılmıştır. “İçerik çözümlemesi belli bir metnin, kitabın, belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır.” (Karasar, 2012, s. 184). Dokümanların analiz edilmesi aşamasında “analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma adımları uygulanmıştır (Bailey, 1982’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 197)

6.2.5. Veriyi kullanma: Araştırma neticesindeki çıktı ve raporların doğru tahlil edilmesi ve verilerin analizi sonrası edinilen sonuçların, kaynağın aslını üretenler ile alan uzmanlarınca incelenmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple analiz fazı neticesinde yorumlanan veriler araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurulmuş ve bulgu ve sonuçlar gözden geçirilmiştir.

7. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada kıyaslamaların sağlıklı olması ve etkinlik tasnifinde standartlaşmanın sağlanması gayeleriyle B1 seviyesi için belirlenmiş olan *Çerçeve Metin* yeterlikleri ile yeterlikler göz önünde bulundurularak çıkarılan kazanımlardan yararlanılmıştır.

Tablo 1

B1 Seviyesi Sözlü Anlatım 1. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			New Headway	Menschen	Yedi İklim Türkçe
B1.SAY1. Kendisi ve çevresi hakkında konuşabilir.	SA.B1.01	Kendisi, çevresi ve ailesi hakkında ayrıntılı bilgi verir.	14	12	18
	SA.B1.02	Öyküleyici anlatımlar yapar.	10	15	16
	SA.B1.03	Hobileri hakkında konuşur.	8	7	9
	SA.B1.04	Gelecek hayallerini, planlarını anlatır.	5	4	5
	SA.B1.05	Hazırlıksız konuşmalar yapar.	4	8	4
<i>TOPLAM SAYI</i>			41	46	52

Tablo 1’de sunulan yeterlikler sözlü anlatım becerisi için belirlenmiş ilk yeterliğe aittir. “Kendisi ve çevresi hakkında konuşabilir.” yeterliğine ait veriler incelendiğinde sayıların görece olarak tüm ders kitaplarında yakın olduğu söylenebilir. Bu yeterliğe ve bağlı kazanımlarını kazandırmaya yönelik en fazla etkinliği içeren kitabınsa *Yedi İklim Türkçe* olduğu anlaşılmaktadır. Bu yeterlik altında sıralanan beş kazanımdan dördüne ulaşmada en çok aracı barındıran *Yedi İklim Türkçe*’nin, “Hazırlıksız konuşmalar yapar.” kazanımına ise New Headway ile birlikte dörder etkinlikle katkı sunduğu görülmektedir. Menschen ders kitabında bu kazanıma katkı sunan 8 etkinlik olduğu

saptanmıştır. Hazırlıksız konuşmalar yapabilmeyen farklı durum ve koşullarda iletişim açısından öneminin Menschen ders kitabının yazım sürecinde fark edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yeterliğe ilişkin sıralanan kazanımların arasında ise en çok katkı sağlanan kazanımların üç kitap için de “Kendisi, evresi ve ailesi hakkında ayrıntılı bilgi verir.” ve “ykleyici anlatımlar yapar.” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

B1 Seviyesi Sözlü Anlatım 2. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			New Headway	Menschen	Yedi İklım Türkçe
B1.SAY2. Güncel hayatla ilgili olaylar, kişiler, deneyimler, hayaller hakkında konuşabilir.	SA.B1.06	Güncel olaylar hakkında konuşur.	16	6	8
	SA.B1.07	Başından geçen olayları, deneyimlerini anlatır.	9	10	16
	SA.B1.08	Bir yk, film ya da kitabın konusu hakkında konuşur.	6	1	6
	SA.B1.09	Bir kişi hakkında konuşur.	15	7	10
	SA.B1.10	Bir yer/mekân hakkında konuşur.	8	6	10
<i>TOPLAM SAYI</i>			54	30	50

“Güncel hayatla ilgili olaylar, kişiler, deneyimler, hayaller hakkında konuşabilir.” ifadede yeterliğe ilişkin veriler Tablo 2’de gösterilmektedir. Bu yeterlik kazanımlarına ve dolayısıyla yeterliğe ulaşmada en çok fayda sunan kitap 54 gönderimiyle New Headway olarak bulunmaktadır. *Yedi İklım Türkçe* ise 50 gönderimle bunu izlemektedir. Menschen’in B1 düzeyi ders kitabı ise mezkr yeterlikle ilgili kazanımlara diğer iki kitaptan çok daha az olarak 30 kez gönderimde bulunmuştur.

Menschen ile *Yedi İklım Türkçe* yeterliğe ait kazanımlardan en fazla, “Başından geçen olayları, deneyimleri anlatır.” kazanımına katkı sunarken New Headway en fazla, “Güncel olaylar hakkında konuşur.” ile “Bir kişi hakkında konuşur.” kazanımlarına katkı sunmuştur. İncelenen iki kitapta “Bir yk, film ya da kitabın konusu hakkında konuşur.” biçiminde ifade edilen kazanıma altışar kez gönderimde bulunulurken Menschen’in yalnız bir etkinliğiyle ve bir kez bu kazanıma gönderimde bulunduğu fark edilmektedir.

Tablo 3

B1 Seviyesi Sözlü Anlatım 3. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			New Headway	Menschen	Yedi İklım Türkçe

B1.SAY3.	SA.B1.11	Duyuru yapar.	1	0	0
Bilgilendirici konuşmalar yapabilir.	SA.B1.12	Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarına yönelik sunum yapar.	1	5	2
	SA.B1.13	Bir metni sözlü olarak özetler.	6	2	3
<i>TOPLAM SAYI</i>			8	7	5

“Bilgilendirici konuşmalar yapabilir.” ifadeli sözlü anlatım becerisi yeterliğine ilişkin veriler Tablo 3’te, yer almaktadır. Yeterlik için 3 kazanım belirlenmiştir ve araştırmaya konu kitaplarda bu yeterliğe ilişkin az sayıda etkinlik bulunmaktadır. New Headway kitabının bu yeterliğe katkı sağlayan toplam 8, Menschen kitabının 7 ve *Yedi İklim Türkçe* kitabının da 5 konuşma etkinliği vardır. Bu yeterlik *Yedi İklim Türkçe* ile Menschen kitaplarının nicelik bakımından en az gönderimde bulunduğu yeterlik konumundadır.

Yeterliğe ait kazanımlardan olan “Duyuru Yapar.” kazanımını destekleyen bir etkinlik iki kitapta hiç bulunmazken New Headway ders kitabının ise sadece bir etkinlik ile kazanıma katkı sağladığı görülmüştür. “Kendi ilgi ve uzmanlık alanına yönelik sunum yapar.” ifadeli kazanıma dönük New Headway ve *Yedi İklim Türkçe* kitaplarında çok az etkinlik olduğu fark edilmektedir. Genel amaçlı dil öğretim setlerinin hazırlanması sürecinde yaygın ve anlaşılır olarak bireysel niteliklerden ve belirli uzmanlık alanından öte hedef kitlenin tamamını kapsayıp güdüleyebilecek etkinlikler üretilmeye çalışılır. Bu durumun bu kazanıma yönelik etkinlik sayısına etki etmiş olabileceği düşünülmelidir. Yine de Menschen ders kitabı, öğrencilere kendi ilgi veya uzmanlık alanlarına ilişkin sunumlar yapabileceği 5 etkinlik barındırabilmiştir.

Tablo 4

B1 Seviyesi Sözlü Anlatım 4. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			New Headway	Menschen	Yedi İklim Türkçe
B1.SAY4. Konuşma kurallarına uygun sözlü anlatım yapabilir.	SA.B1.14	Konuşmalarında beden dilini kullanır.	2	5	5
	SA.B1.15	Vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	2	7	5
	SA.B1.16	Sözcükleri doğru telaffuz eder.	2	7	5
<i>TOPLAM SAYI</i>			6	19	15

“Konuşma kurallarına uygun sözlü anlatım yapabilir.” Şeklinde ifade edilen sözlü anlatım yeterliğine ders kitapları içinde hangi miktarda yer verildiği Tablo 4’te gösterilmiştir. Menschen öğretim setinin B1 ders kitabı 19, *Yedi İklim Türkçe* B1 ders kitabı ise 15 etkinlikle bu yeterliğin kazanılmasını desteklemişlerdir. Bahse konu yeterliğe New Headway ders kitabı ise sadece 6 etkinlikle gönderimde bulunmuştur bu yönüyle yeterlik aynı zamanda New Headway tarafından en az katkının sağlandığı yeterlik olarak bulunmuştur.

Kitaplarda bulunan sunum yapma, canlandırma ve tartışma etkinlikleri bu yeterliğin kazanımlarına yönelik konuşma etkinlikleri olarak öne çıkan bazı etkinlik türleridir. Bu tip etkinliklere kitaplarda daha çok yer vererek ilgili yeterliğe daha fazla katkıda bulunulabilir.

4 yeterlik ve 16 kazanımı ile sözlü anlatımı bir bütün olarak ele aldığımızda etkinlikleriyle kazanımlara en fazla gönderimde bulunan ders kitabının 122 gönderim ile *Yedi İklim Türkçe* olduğu tespit edilmiştir. Bu sayıyı kazanımlara yönelik gönderim sayısı 109 olan New Headway takip etmektedir. Menschen’in kazanımlara katkı sağlayacağı düşünülen gönderim sayısı ise 102 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5
B1 Seviyesi Karşılıklı Konuşma 1. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			New Headway	Menschen	Yedi İklim Türkçe
B1.KKY1. Bir sohbe- te katılabilir, sürdürebilir, sonlandırabilir.	KK.B1.01	Bilinen kişisel konulara ilişkin bir konuşmayı başlatır.	5	11	8
	KK.B1.02	Bir konuşmaya uygun biçimde katılır.	13	14	8
	KK.B1.03	Davranışlarının sebeplerini açıklar.	12	17	16
	KK.B1.04	Kişisel bakış açısını ve görüşünü dile getirir.	29	20	23
	KK.B1.05	Karşısındaki sözünü tekrarlar.	3	9	3
	KK.B1.06	Film, kitap, müzik vb. konularda sohbet eder.	5	2	1
	KK.B1.07	Bir tartışmada düşüncelerini dile getirir.	13	11	6
	KK.B1.08	Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar.	3	10	5
	KK.B1.09	Anladığını göstermek için söylenenlerin bir kısmını tekrar ederek konuşmaya katılır.	3	9	5
	KK.B1.10	Bir görüşe katılıp katılmadığını ifade eder.	11	11	5
	KK.B1.11	Resmi konuşma dili ile günlük konuşma dilini ayırt eder.	3	7	3
TOPLAM SAYI			100	121	83

Karşılıklı konuşma becerisinin “Bir sohbe- te katılabilir, sürdürebilir, sonlandırabilir.” yeterliği ve yeterliğin altına kodlanmış 11 kazanımına ilişkin veriler Tablo 5’te sunulmaktadır. Tablodaki kazanımları kazandırmaya yönelik gönderim sayılarına bakıldığında; 121 etkinlikle Menschen kitabının bu yeterliğe dönük en fazla gönderiyi ihtiva ettiği görülmektedir. New Headway’in 100 gönderimde bulunarak bu sayıyı takip

ettiği *Yedi İklim Türkçe*'nin ise 83 etkinlikte bu yeterliğe katkı sağlayacak içerik bulundurarak bu bağlamda son sırada yer aldığı belirlenmiştir.

“Kişisel bakış açısını ve görüşünü dile getirir.” Biçiminde ifade edilen kazanım, yeterlik için tanımlanan 11 kazanımın tamamı irdelendiğinde kitapların üçünün de en çok gönderimde bulunduğu kazanım pozisyonundadır. “Film, kitap, müzik vb. konularda sohbet eder.” şeklinde ifade edilen kazanım *Menschen* ve *Yedi İklim Türkçe*'nin bu yeterlik içinde en az katkı sağladığı kazanım olarak bulunmuştur. Aynı kazanıma *New Headway*'in 5 etkinliği ile ulaşmak mümkündür. *New Headway*'in diğer kitaplardan farklı olarak yeterliğin bu kazanımından daha az katkı sağladığı 4 kazanım bulunmaktadır. Diğer bir deyişle *New Headway* bu kazanımı diğer kitaplara göre daha önemli bulmakta ve/veya yeterliğin diğer kazanımlardan bazılarını bu kazanımdan daha az önemli görmektedir.

Tablo 6

B1 Seviyesi Karşılıklı Konuşma 2. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			<i>New Headway</i>	<i>Menschen</i>	<i>Yedi İklim Türkçe</i>
B1.KKY2. Günlük hayattaki ihtiyaçlarını gidermek için işlemler ve hizmetle ilgili olarak bilgi alışverişinde bulunabilir.	KK.B1.12	Bir konuda bilgi, açıklama ister.	5	7	4
	KK.B1.13	Yol, adres tarifi yapabilir.	2	0	0
	KK.B1.14	Soru sorar, sorulara cevap verir.	9	12	6
	KK.B1.15	Sözlü şikâyette bulunur.	1	1	2
	KK.B1.16	Telefonla alınan hizmetlere yönelik konuşmalar yapar.	1	1	1
<i>TOPLAM SAYI</i>			18	21	13

Tablo 6, karşılıklı konuşma becerisinin 2. yeterliği olan “Günlük hayattaki ihtiyaçlarını gidermek için işlemler ve hizmetle ilgili olarak bilgi alışverişinde bulunabilir.” yeterliğine ait bilgiler Tablo 6 ile dikkate sunulmuştur. *Menschen* ders kitabının yeterlikle ilgili etkinlik sayısı bakımından en zengin ders kitabı olduğu anlaşılmaktadır.

“Soru sorar, sorulara cevap verir.” ifadesiyle verilen kazanım incelenen 3 ders kitabının da yeterlik altında en çok desteklediği kazanım konumundadır. “Yol, adres tarifi yapabilir.” biçiminde tanımlanan kazanım ise yeterlikle ilgili yazılan 5 kazanım içinde en az gönderim bulunanıdır. *Menschen* ve *Yedi İklim Türkçe* ders kitaplarında bu kazanıma dönük etkinlik bulunmamaktadır. B1 yeterlikleri içinde böyle bir kazanım uygun görülmesi karşın bu kazanıma benzer kazanımlar için Türkçe öğretim kitaplarında daha önceki düzeylerde etkinlikler bulunduğu bilinmektedir, bu durum tabloda ortaya çıkan sonucun sebeplerinden olarak değerlendirilebilir.

Tablo 7
B1 Seviyesi Karşılıklı Konuşma 3. Yeterlik

Yeterlik	Alan-No	Kazanımlar	Kitap Adı Etkinlik Sayısı		
			New Headway	Menschen	Yedi İklim Türkçe
B1.KKY3. Karşılıklı konuşmada duygularını ifade edebilir.	KK.B1.17	Duygularını karşısındakilerle paylaşır.	24	21	19
	KK.B1.18	Kendisine yansıtılan duygulara uygun karşılıklar verir.	7	10	5
	KK.B1.19	Bir görüşe katılıp katılmadığını belirtir.	13	10	5
	KK.B1.20	Kutlama, tebrik konuşmaları yapar.	1	1	1
	KK.B1.21	Üzüntü verici durumlara yönelik konuşmalar yapar.	1	1	3
TOPLAM SAYI			46	43	33

“Karşılıklı konuşmada duygularını ifade edebilir.” yeterliği Tablo 7’de yer almaktadır. Yeterliğe ilişkin veriler incelendiğinde New Headway adlı ders kitabının 46 etkinliğinin bu yeterliğe katkı sunacak özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Bu anlamda ilk sırada İngilizce öğretimi için geliştirilen bu kitap yer almaktadır. Menschen’da 43, *Yedi İklim Türkçe*’de ise 33 etkinliğin yeterliğin kazanımlarını kazandırabilecek nitelikte olduğu saptanmaktadır.

Bu yeterliğe ait belirlenen 5 kazanım değerlendirildiğinde “Duygularını karşısındakilerle paylaşır.” ifadeli kazanımın, anlaşılır şekilde her kitapta çok sayıda etkinlikle desteklenebildiği görülmektedir. Araştırmaya konu setlerin “Kutlama, tebrik konuşmaları yapar.” ve “Üzüntü verici durumlara yönelik konuşmalar yapar.” biçiminde tanımlanan kazanımlara dönük az etkinliği olduğu görülmektedir. Bu sayının azlığı kitabın yazımında görevli alan uzmanlarının üzüntü verici durumlara öğretim setlerinde yer vermemeyi seçmesiyle ilişkilendirilebilir. Dil öğretimi bağlamında bu seçimin doğruluğu ise araştırmanın konusu dışında bir tartışmanın konusudur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Toplamda 100 konuşma becerisi etkinliği *Çerçeve Metin* yeterlik ve kazanımları odağında ve araştırma kapsamında incelenmiştir. Almancayı yabancılara öğretmek amacıyla hazırlanmış olan Menschen setinin, B1 seviyesi için yazılan ders kitabındaki 27 konuşma becerisi etkinliğinde B1 düzeyi için belirlenen konuşma becerisi kazanımlarına 287 kez gönderimde bulunduğu saptanmıştır. Yabancılara İngilizce öğretme amacıyla hazırlanmış New Headway dil öğretim setine ait B1 ders kitabında ise 42 etkinlikte 273 defa kazanımlara katkı sağlayacak nitelikte gönderim olduğu belirlenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretmeyi gaye edinen *Yedi İklim Türkçe* setinin ilgili düzeyinde incelenen 31 etkinlikte toplam 251 defa konuşma becerisi için tanımlanan kazanımlara gönderim olduğu kaydedilmiştir.

Menschen setine ait ders kitabı araştırma nesnelere içinde 27 etkinliği ile en az sayıda konuşma becerisi etkinliğine sahip kitap olduğu hâlde 287 kez *Çerçeve Metin* yeterliklerine ilişkin kazanımlara gönderimde bulunduğu görülmüştür. Kazanımları destekleyen etkinlik sayısı bakımından ikinci kitap New Headway olurken bu bakımdan *Yedi İklim Türkçe B1* ders kitabı üçüncü sıradadır.

Dilin dört temel becerisinden olan konuşma, “sözlü anlatım” ile “karşılıklı konuşma” başlıkları altında iki temel unsura ayrılmaktadır. Yeterlik ve kazanımlara ilişkin toplu değerlendirmenin yanı sıra çalışmada bu iki başlığın altındaki gönderimlerin durumları da araştırılmıştır.

Bu bağlamda sözlü anlatıma ait 4 yeterlik tanımı bunlara bağlı 16 kazanım irdelendiğinde, kazanımlara katkı sağlayacağı öngörülen gönderilerinin sayısı 122 olan *Yedi İklim Türkçe*, çalışmanın inceleme nesnelere arasında ilk sırada yer almaktadır. New Headway 109 gönderimiyle ikinci sırada, Menschen dil öğretim setinin ders kitabı ise 102 gönderim ile son sıradadır.

Sözlü anlatım yeterlikleri tek tek değerlendirildiğinde “Kendisi ve çevresi hakkında konuşabilir.” ifadeli yeterliğe yönelik kazanımlara 52 etkinliğiyle yine en çok *Yedi İklim Türkçe*’nin katkı sunduğu bulunmuştur. “Konuşma kurallarına uygun sözlü anlatım yapabilir.” biçiminde tanımlanan yeterliğin kazanımlarına 19 etkinlikle katkıda bulunan Menschen kitabı bu yeterlik için en çok katkı sunan kitap pozisyonundadır. Diğer iki yeterlikte ise en çok katkı sağladığı görülen ders kitabı New Headway’dir. Kitabın “Güncel hayatla ilgili olaylar, kişiler, deneyimler, hayaller hakkında konuşabilir.” biçiminde tanımlanan yeterliğe ilişkin 54 ve “Bilgilendirici konuşmalar yapabilir.” şeklinde tanımlanan yeterliğine dair de 8 etkinliği bulunmaktadır. Yani sözlü anlatımda en çok gönderimde bulunan kitap olan *Yedi İklim Türkçe*, 4 yeterliğe ayrı ayrı bakıldığında bu yeterliklerin yalnız birinde gönderi sayısınınca birinci sıradadır.

Karşılıklı konuşma yeterlikleri bakımından etkinliklerin yeterliklerle ilişkisi gözetildiğinde, Menschen’in B1 düzeyi ders kitabının, karşılıklı konuşma yeterliklerine bağlı kazanımlarıyla etkileşimde bulunabilecek 185 unsuru barındırmakta olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisi için toplam gönderim sayısınınca en çok katkıyı sunduğu görülen Menschen ders kitabı karşılıklı konuşma becerisinin kazandırılmasında da kazanımlarına da en çok gönderim yaparak ilk sırada bulunmaktadır. Almanca öğretimi amacıyla hazırlanan bu kitabı 164 gönderim sayısı ile İngilizce öğretiminde kullanılan New Headway takip etmektedir. Sözlü anlatım yeterliklerinde en çok gönderim yaptığı görülen *Yedi İklim Türkçe* ise karşılıklı konuşma yeterlik ve kazanımlarına ulaşmada diğer iki kitabın oldukça uzağında kalmış gözükmektedir. Ders kitabının tespit edilen gönderim sayısı 129’dur.

Karşılıklı konuşma yeterlikleri ve bunlara ait kazanımlara dönük etkinliklerin sözlü anlatıma yönelik olanlara kıyasla çok daha fazla olması New Headway ile Menschen B1 düzeyi ders kitaplarındaki ortak nokta olarak görülmektedir. *Yedi İklim Türkçe*’de ise sözlü anlatım becerisinin yeterlikleri ve bağlı kazanımlarına katkı sağlayacak etkinlikler karşılıklı konuşmanın yeterlik ve kazanımlarına dönük olarak hazırlananlarla çok yakın sayıda bulunmaktadır. Bu durum da öğrencileri odakta bulunduran iletişimsel tarza ve

çok sesliliğe uzak yöntemlerin hâlâ tamamıyla geride bırakılmadığı yönünde bir şüphe uyanmasına sebep olmaktadır.

Kitaplardaki konuşma etkinliklerini yapılandırırken dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur da yönergelerdir. *Yedi İklim Türkçe* B1 ders kitabında yer alan bu yönergelerin birbirlerinin aynı veya çok benzeri yapıda oldukları görülmektedir. Örneklenecek olursa, 112. sayfadaki “Rüyalar Âlemi” isimli etkinliğin yönergesinde anlatım bozukluğu da bulunduran “Sizi en çok etkileyen bir rüyanızı anlatınız.” İfadesi bulunmaktadır. Sadece 10 sayfa sonra ise “Sizi çok etkileyen bir filmi anlatınız.” yönergesi öğrenciye verilmektedir. Araştırmaya konu diğer ders kitaplarında, konuşma etkinliklerindeki yönergelerin görece çeşitli ifadeler ve dil yapıları aracılığıyla oluşturulduğu görülmektedir.

Öneriler

Yazılacak yeni kitapların veya güncellenecek öğretim setlerinin hazırlanması sürecinde (Türkçeye uygunluğu bakımından kimi çevreler ve zamanlarda tartışılır bir metin olsa da mevcut metinler arasında en kullanışlı olduğu düşünölen ve kapsama alanı bakımından Türkçe öğretimini Avrupa dillerinin öğretim süreç ve mekanizmaları ile aynı potaya sokması bakımından değerli olabilecek) *Çerçeve Metin* dikkate alınmalı, ders kitapları içinde *Çerçeve Metin* tarafından sunulan yeterlik ve kazanımların tümüne katkı sunacak konuşma becerisi etkinliklerine yer verilmelidir.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” esas alınarak Maarif Vakfı öncülüğünde geliştirilmiş olan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”nın giriş kısmında: “seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır.” (TYDÖP, 2020: syf. 11). ifadesi yer almaktadır. Buradan hareketle bundan sonra hazırlanacak yabancılara Türkçe öğretim amaçlı kitaplarda bu programın da temel kaynaklardan olarak gözetilmesi gerekli görölmektedir. Bazı etkinlik tipleri birden fazla yeterlik ve kazanımla etkileşebilmektedir. Örneğin konuşma becerisi için kullanılabilir öğretim tekniklerinden canlandırma ve tartışma içeren etkinlikler, özellikle konuşma becerisinin karşılıklı konuşma bölümünde yer alan yeterlik ve kazanımlara ulaşılabilirliği açısından zengin içerikli bulunmaktadır. Menschen ders kitabı ile ilgili, çalışma içinde ortaya konduğu üzere az etkinlik sayısına rağmen çok verim alınabilen ve öğrencilerin de çoğunun severek ve gönüllölükle katıldığı bu tarz etkinliklere kitaplar içinde daha çok yer verilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretim amacıyla hazırlanan kitaplardaki bazı etkinliklerin öğrencilerin yalnızca bağımsız konuşabilecekleri şekilde kurgulandığı görölmektedir. Bu etkinlikler, yönergelerinin güncellenmesi yoluyla kazandırdıkları bakımından zenginleştirilerek karşılıklı konuşma yeterliklerinin kazanımlarına da gönderimde bulunacak hâle getirilebilir.

İncelemeye konu Türkçe öğretim ders kitabındaki konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlayan bölümlerin bütünüyle konuşma becerisine katkı sunmaya yönelik biçimde güncellenmesinin “içindekiler” kısmında da “konuşma” bölümleri olarak tanımlanmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.

Çok dilli hedef kitlelere dönük kurgulanan öğretim setlerinin ve bu setlere bağlı ders kitaplarının, aynı anadiline sahip ve homojen öğrencilerden müteşekkil bir hedef kitleye yönelik kurgulanan kitaplardan, konuşma becerisi için yazılmış yönergeleri aracılığıyla tartışma ortamları oluşturulabilmesinin daha kolay olduğu anlaşılmaktadır. Özel amaçlı ve özel bir hedef kitle için hazırlanmayacak ise yeni yazılacak kitapların, çok dilli gruplarda eğitim odağıyla oluşturulması konuşma becerisine sağlayacağı katkı bakımından önemli görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi alanında genel olarak ve konuşma becerisi özelinde Türkiye dışındaki ülkelerin kendi dillerinin öğretiminde kullanmakta oldukları temalar araştırılıp incelenmeli ve tematik yaklaşımlara dair çalışmalar artırılmalıdır.

Yabancılarla Türkçe öğretmeye yönelik hazırlanan ders kitaplarında, düzeyler için belirlenmiş olan yeterlikler ve bağlı kazanımlarına katkı sağlayacak etkinliklerin dengeli dağıtılmasına ve kitapların Türkçenin doğal kullanımına elverişli hazırlanmasına gereken özen gösterilmelidir.

Kitaplara değer katacak bir başka unsur da konuşma becerisi etkinliklerinin farklı dil işlevlerine uzanan geniş bir yelpazede olmasıdır. Yaratıcı etkinliklerle tekrar eden ve sıkıcı bulunabilecek kitaplardan kaçınılmalıdır. Araştırmanın nesnelere olan Menschen ders kitabında yer verilen bir şeyi övmeye yönlendiren konuşma becerisi etkinliği, öğretim sürecine yenilik katmaktadır. Türkçe öğretme amacıyla hazırlanacak öğretim setlerinin de bunun gibi dil işlevleri açısından yenilikçi, alışılmadık dışında etkinlikler barındırması elzemdir. Buna paralel biçimde konuşma becerisine yönlendiren kitap içindeki yönergelerin de çeşitlendirilip tek tipten çıkarılması üzerine çalışılması gerekmektedir.

Mustafa Durmuş tarafından Türkbilig dergisinde (2018/35: 181-190) ortaya konan, dil öğretiminin temel kavramlarına ilişkin tanımlamalar, alanda standart adlandırmalar için önem arz etmektedir. Dilin ikinci dil olarak öğretildiği coğrafyalarda kullanılacak kitaplar ile yabancı dil olarak öğretilen coğrafyalarda kullanılacak kitapların birbirinden farklı olması beklenmektedir. Kitapların hazırlanması sürecinde bu hassasiyetle geliştirilecek konuşma etkinliklerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Çerçeve Metin içinde bir düzeyde tanımlanan yeterlik ve kazanımlarla ilişkilendirilebilecek etkinlikler ihtiyaç ve Türkçeye uygunluk bakımından daha önceki seviyelerde öğrenciyle buluşturulmuş olabilir. Örneğin “Yol, adres tarifi yapabilir.” ifadeli bir kazanım B1 düzeyindeki bir yeterliğe ilişkin bir kazanım olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak Türkçe öğretim setlerinde, daha önceki düzeylerde adres tarifine ilişkin pek çok şey öğrenciyle buluşturulmaktadır. Bu gibi durumlar yanıltıcı şekilde bir düzeye ilişkin yeterlik ve kazanımların ihmal edildiği fikrini oluşturabilir. Bunun önüne geçmek için kitaplarda sarmal bir yapının ve tekrarların önemi göz önünde bulundurulmalı farklı seviyelerde çeşitlendirmek kaydıyla ilgi seviyenin kazanımlarına katkı sağlayabilecek etkinlikler hazırlanmalıdır.

Çerçeve Metin bir referans kaynak olmakla birlikte öneriler sunan bir eser niteliğinde olduğunu kendi amaçları içinde tanımlamaktadır. Türkçeye uygunluğu bakımından süregelen tartışmalar da vardır. Sonuçlarda görülen eksikliklerin Türkçe ile bu referans

eser arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabileceğini irdeleyen çalışmalar ile ereve Metin tanımlayıcılarına da eleştirel gözle bakan çalışmalar ortaya konmalıdır.

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan uzmanların kitapların kıyaslanması yoluyla yaptıkları çalışmaların neredeyse tamamının Türkçe öğretimi için kullanılan kitapların birbiriyle mukayesesine odaklandığı görölmektedir. Yabancıların dillerini öğretirken kullandıkları kitapları ve yöntemleri Türkiye’de kullanılan kitap ve yöntemlerle kıyaslayacak daha çok çalışmanın yapılması yabancı dil öğretimi açısından Türkçenin dünyadaki durumunu belirleyebilmek için daha anlamlı olabilir. Farklı yabancı dil bilen alan uzmanlarının bu yönde çalışmalar yapmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dikkatinize sunulan bu çalışma için temsil gücü yüksek görölerek seçilen kitaplarda ortaya çıkan durumun yine bu dillerin öğretimi için kullanılan diğer kitaplarda da aynı sonuçları verip vermeyeceği benzer çalışmalarla denenebilir.

Çalışma eşik (threshold) düzey olması bakımından konuşma becerisi için anlamlı bulunan B1 seviyesi ders kitapları ile yapılmıştır. Farklı düzeyler ve farklı beceriler için de benzer çalışmaların yapılması anlamlı ve önemli görölmektedir.

Öğretim setleri ders kitapları yanında çalışma kitapları ve bazen farklı unsurlar da içermektedir. Yapılacak farklı çalışmalarda çalışma kitaplarının ders kitaplarında eksik kalan unsurları tamamlayıp tamamlamadığı da test edilebilir.

ereve Metin içinde bulunmayıp 2020 yılında yayımlanan Tamamlayıcı Cilt içinde yer alan yeni tanımlayıcılar ve güncellenen tanımlayıcılar dikkate alınarak yapılacak yeni çalışmalarla alan güncel tutulmalıdır.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi, (2009b). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assesment*. ev. telc GmbH. Frankfurt/Main.: telc GmbH.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). New York: The Free Press.
- Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel Seviye: A1, A2) Yapılandırıcılık Bağlamında Değerlendirilmesi . Aydın Tömer Dil Dergisi, 1(2),55-77.
- Best, J. W. (1959). *Research in education*. Prentice Hall.
- Büyüköztürk, ř., akmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Braun-Podeschwa, J., Habersack, C. ve Pude, A. (2018). *B1.1 Menschen: Deutsch als fremdsprache kursbuch*. München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Braun-Podeschwa, J., Habersack, C. ve Pude, A. (2018). *B1.2 Menschen: Deutsch als fremdsprache kursbuch*. München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Bright, J. A., & McGregor, G. P. (1983). *Teaching English as a second language*. England: Longman Group Limited.

- Council of Europe. (2002). (CEFR) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assesment case studies*. Strasbourg: council of Europe.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin Yedi İklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, H. ve Üstündağ T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Dil Dergisi*, (136), 27-41.
- Gültekin, İ., Kalfa M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit A. ve Kılıç, U. (2016). *Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Neuner, G. (2007). *Lehrwerke. Handbuch fremdsprachenunterricht*. Karl-Richard Bausch (Ed.). Tübingen: A. Francke, 399-402.
- Rummel, J. F. (1968). *Eğitimde araştırmaya giriş*. Rezan Taşçıoğlu (Çev.). Ankara: MEB Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı.
- Trim, J., North, B., Coste, D. ve Sheils, J. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları.

Soars, L., ve Soars J. (2013). *New Headway: intermediate student's book*. Oxford: Oxford University Press.

Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

This comprehensive study delves into the realm of foreign language teaching, with a particular focus on speaking activities found within teaching materials. Language learning is an intricate tapestry woven from various threads, including reading, listening, speaking, and writing skills. Yet, among these linguistic facets, the speaking skill often stands out as the most formidable hurdle for language learners to overcome. This challenge is further magnified in regions where the target language is not commonly spoken, rendering classrooms as the sole arena for learners to sharpen their linguistic abilities. The contextual challenges imposed by regions where the target language is rarely spoken inject a unique complexity into the field of language instruction. Here, learners grapple with the intimidating task of internalizing the intricacies of the language and applying their newfound knowledge in a natural environment beyond the lessons. The absence of a natural linguistic environment intensifies the stress on language learners, as they endeavor to bridge the gap between academic knowledge and practical language use. In such situations, the leading role of teaching materials, particularly those that artfully incorporate carefully designed speaking activities, takes center stage in the lesson.

This study delves deep into language training, investigating not just the complexity of speaking as a talent, but also the critical function of well-crafted instructional materials in developing this competency. The study transcends linguistic borders by drawing on examples from the Turkish language as well as extending its reach to encompass the widely studied English and German languages. By considering these three linguistic

worlds, this research endeavors to offers a comprehensive picture of the intricacies involved in foreign language teaching and learning.

The objective of this research is multilayered. Firstly, it aims to carefully examine and analyze the speaking exercises selected for intermediate-level (B1) students as they are given in the student's books of three widely used language learning textbooks: *Yedi İklim Türkçe*, *New Headway*, and *Menschen*. This requires a thorough analysis of the methods and procedures used in these sources to develop speaking abilities. Second, the study evaluates how closely these students' books adhere to the language competence benchmarks established by the Common European Framework of Reference (CEFR). It is crucial to assess if these teaching tools give students the abilities they need to meet the linguistic standards established by the CEFR. The study also looks into how thoroughly and intelligently these CEFR language-learning criteria are woven into the structure of the teaching materials.

The present study employs documentary analysis, a qualitative research methodology, to carefully address these aims. The speaking exercises encountered in the selected textbooks are analyzed and painstakingly examined via this lens, each under the direction of a structured framework that has been derived from Forster's seminal work in 1995. Furthermore, content analysis is used as a strong analytical technique, allowing priceless insights to be extracted from the teaching materials.

This research, which delves deeply into the complex world of teaching resources, provides a wealth of knowledge about the competencies of the available Turkish teaching material. This knowledge can be used as a roadmap by educators and teaching material producers.

The forthcoming findings of this research hold significant potential in enriching the ongoing discourse aimed at empowering foreign language education. These findings promise to guide the educators, scholars, and curriculum developers in the relentless pursuit of enhanced language instruction methodologies. This study's identification of highly successful speaking exercises and seamless integration of those activities with established language competency requirements is a key component. The landscape of Turkish language learning resources should undergo a drastic change. Therefore, teachers and curriculum designers will have powerful tools at their disposal to create more potent and captivating sound language learning resources once they have determined what actually constitutes an effective speaking activity and have matched it with established competency benchmarks. As a result, learning is enhanced and goes beyond the mindless memorization that occurs in lessons as learners actively engage in their linguistic development. It aims to free students from the constraints of conventional learning environments by giving them the assurance and competence to use their language abilities in a variety of spontaneous circumstances. This empowerment is a crucial step in raising a new generation of global citizens who are skilled in both language and communication across cultural boundaries.

In conclusion, this in-depth study has explored the difficulties associated with teaching foreign languages, with a focus on improving speaking abilities, particularly in areas where the students cannot be exposed to the target language on a regular basis. This study provides important insights by examining Turkish, English, and German language learning resources.

Through the use of qualitative methods, the study's objectives including the analysis of speaking exercises and their conformance to CEFR standards have been tried to be satisfied. This abundance of information would give teachers and material creators a road map for improving language training. The study also finds effective speaking drills that could transform Turkish language learning materials. These insights can be used by educators to develop more interesting and useful resources that go beyond sole memorization that has been used in the present textbooks.

Fatih KANA ve Hulusi GEÇGEL

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI – II KİTAP TANITIMI

Gülden FENERCİ *

Kana, F. ve Geçgel, H. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Araştırmaları II. Çanakkale: Holistance Publication.

ISBN: 978-625-8048-81-0



Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde son 20 yılda gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında artan ilgi ve isteği karşılamak için daha disiplinli, kurumsal ve düzenli çalışmalar yapılmaktadır. Son yıllarda artan ihtiyaç ve talep doğrultusunda çok sayıda kurum ve kuruluş bu yönde hizmet vermeye başlamıştır. Türk üniversitelerine olan ilginin artması, Türk siyasetinin dünyada önemli yere sahip olması, dünya nüfusu içinde Türk soyluların azımsanmayacak sayılara sahip olması, Türkiye’nin yut içine göç almış ve yurtdışına göç vermiş olması bu alana olan ilgiyi artırmıştır. Yakın zamanda pek çok üniversitede YDOT öğretimi üzerine tezli-tezsiz yüksek lisans, doktora bölümleri açılarak alana uzman kişiler kazandırılmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin öğrencinin deneyim kazanmasını, öğretim

üyelerinin öğrencilerini desteklemesini ve uygulamalı öğrenmeyi destekleyen öğretim vizyonu sayesinde Türkçe öğretiminin kıymetli öğretim elemanları Fatih KANA ve Hulusi GEÇGEL’ in şahsi gayretiyle öğrencilerine rehberlik ederek, destek ve bilgilerini esirgmeden hazırladıkları yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi üzerine yapılan nitel araştırmalarını bir araya getirdiği kitap serileri “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Araştırmaları” adıyla yayınlanmıştır.

YDOT öğretimi genç bir disiplin olmasına karşın dilimiz adına çok önemli bir misyon yüklenmektedir. Bu misyonun yerine getirilmesi adına daha çok çalışmaya, araştırmaya, belgeye ve dokümana ihtiyaç vardır. Alanda yapılan her çalışmanın önemi büyüktür. Yapılan çalışmalardan haberdar olmak, lisansüstü öğrencilerinin çalışmalarını takip etmek, sahadaki sorunları daha iyi görebilmek, yeni çalışma konuları tespit etmek ve

* Bilim Uzmanı; Millî Eğitim Bakanlığı; gulden.fenerci@gmail.com  0000-0002-2209-4330

araştırma verilerinden yararlanmak isteyen tüm Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçe ğretimi sevdalılarını yakından ilgilendirecek bir araştırma dizisinin parçası olan kitabımızı yakından tanıyalım.

Holistance Publication yayınlarından Ağustos 2022’de yayınlanan kitabın ilk kısmında editörler Fatih Kana ve Hulusi Geçgel’ in nsz, içindekiler, bölümler ve editörlerin özgeçmişleri yer almaktadır. Bölüm başlıkları ve yazarları şu şekildedir:

1. Okullaştırılmış Yabancı Uyruklu ğrencilerin Eğitimde Uyum Problemlerine Yönelik Bir Durum alışması- Zübeyir Buzkurt/ Dr. Fatih Kana
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten ğretmenlerin Derslerinde Dijital Materyal Kullanımına Yönelik Görüşleri- Gülden Fenerci/ Dr. Fatih Kana
3. Okul ncesi ğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Materyal Bulma/ Geliştirme Sorunlarına Yönelik Durum Analizi- Doç. Dr. Hulusi Geçgel/ Hilal şirin Karaman
4. Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten ğretmenlerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları- Prof. Dr. Yusuf Avcı/ Sema Semra stndağ
5. Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde şarkıların ğrenme Sürecindeki Etkililiğine İlişkin ğretmen Görüşleri- Fatma Nur Darıcı/ Dr. Fatih Kana
6. Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten ğretmenlerin Etkinliklerini Günlük Hayatla İlişkilendirmesine Yönelik Durum Analizi- Doç. Dr. Hulusi Geçgel/ Buse Terzioğlu
7. Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Ev devlerine Yönelik ğretmen Görüşleri- Doç. Dr. Hulusi Geçgel / Denizhan İmamoğlu
8. Yurt Dışındaki rgn Eğitim Kurumlarında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak öğreten ğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar: Pakistan rneği- Dr. Fatih Kana/ İbrahim imen

Kitabın birinci bölümünde okullaştırılmış yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde uyum problemlerini belirlemek amacıyla yapılan bir durum çalışması bulunmaktadır. Çalışma grubu özgün eğitim sistemi dışında kalmış geçici koruma altındaki çocukların örgün eğitim sistemine dâhil olmalarını sağlamak amacıyla hızlandırılmış eğitim programı (HEP) proje öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmayla okullaştırılmış yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime uyum uygulamalarının sınırlı düzeyde gerçekleştirildiği ortaya koyulmuştur.

Kitabın ikinci bölümünde yabancılara Türkçe ğreten 15 Türkçe ğretmeninin dijital materyal kullanımları, dijital materyallerle ilgili sorunları, dijital materyalleri hangi nedenlerle ve amaçlarla kullandıkları, öğrencilerin dijital materyallere karşı tutumları ve görüşleri alınmıştır. Çalışma durum çalışması deseni ve betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma sonunda yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde dijital materyallerle dersini zenginleştiren, yeni materyaller üreten, dersini materyallerle değerlendiren öğretmenlerin hem öğrencileri hem de velileri ile daha yakın ilişkiler kurduğu dile getirilmiştir.

Kitabın üçüncü bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir sorun olarak tespit edilen okul öncesinde materyal bulma ve geliştirmeye değinilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları materyal bulma ve geliştirmeye yönelik görüşleri alındığında bu alanda aksaklıkların olduğu ve yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretimi konusunda alan uzmanlarınca uygun materyallerin hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kitabın dördüncü bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin işini severek yapmasını sağlayan motivasyon kaynakları ve motivasyonlarını düşüren problemleri ortaya koymak için bir anlatı araştırmasına yer verilmiştir. Bu anlatı araştırmasıyla ders ortamının fiziki yeterliliği, öğrencilerinin Türk kültürüne karşı olumlu tutumları, yöneticilerin öğretmenine karşı güvenilir tutumu maaşın yeterliliği, öğrencilerin öğretmenlerine saygılı ve samimi tutumunun olumlu motivasyon sağladığı ve bu durumların aksi ortaya çıktığında ise olumsuz motivasyona neden olduğu belirlenmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde yabancı dil öğreniminde önemli bir yeri olan şarkı dinleme üzerine bir çalışma sunulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkıların öğrenme sürecindeki etkinliğine ilişkin altı Türkçe öğreticisinin görüşleri alınmış betimsel analiz ile görüşleri çözümlenmiş ve şarkıların öğrenci seviyelerine uygun seçildiği takdirde dersi eğlenceli kıldığı öğrencileri motivasyonlarını arttırdığını ve bazı konularda pekiştirici olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitler ışığında yabancılara Türkçe öğretim kitapları ve materyallerine bakıldığında ise şarkıların ders materyaline dönüşmediği ifade edilmiştir.

Kitabın altıncı bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin etkinliklerini hazırlarken günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan çalışmayla öğretmenlerin etkinliklerini günlük hayatla ilişkilendirmelerinde temel etkenin öğrencileri günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlamak olduğu tespit edilmiştir bu etkinlikleri hazırlarken öğretmenlerin ekonomik anlamda Sorun yaşadığı her öğrencinin bireysel özelliklerine uygun etkinlikleri seçmenin zor olduğu v öğrencilerin dahil olacağı etkinlikleri seçme yoluna gittikleri tespit edilmiştir.

Kitabın yedinci bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ev ödevlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir ev ödevleri verilirken nelere dikkat edilmeli hangi becerilere göre ödev verilmeli ödevlerle ilgili yaşanan sorunlar ve ödevlerin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuru çalışmadan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ev ödevlerinin gerekliliğini dile getirmiştir ev ödevleri konusunda yaşanan en önemli sorunun zamanında yapılmaması ve öğrencilerin yeterince istekli olmayışı olduğu belirlenmiştir öbür tarafta kaldı ödevlerin daha etkili olması içinse öğretmenlerin öğrenci seviyesine ve ilgisine uygun niteliklerle ödevler oluşturmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir.

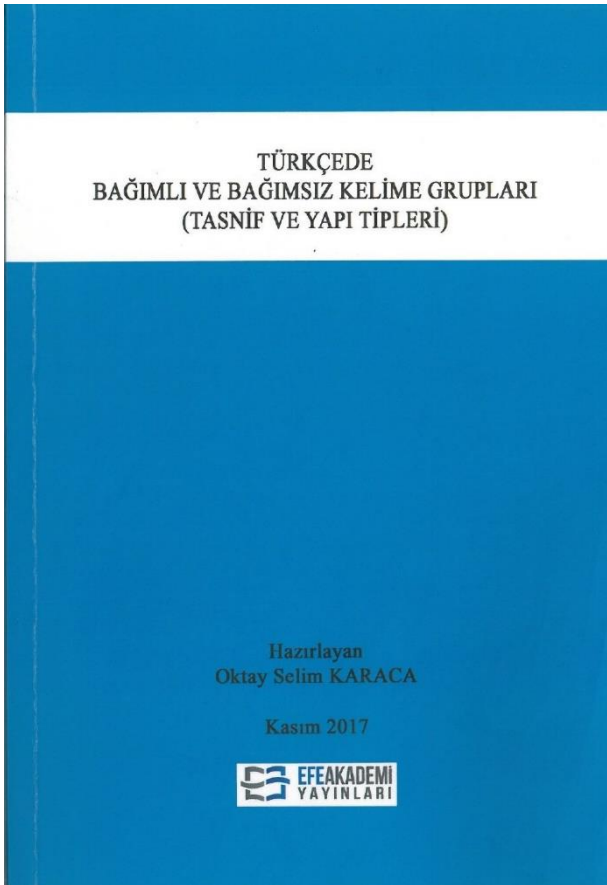
Kitabın sekizinci bölümünde dünyanın farklı noktalarından yabancılara Türkçe öğretimini örgün eğitim kapsamında okullarda gerçekleştiren Türkiye Maarif Vakfı ve Pakistan'daki Pak-Türk maarif uluslararası okullarında verilen rgn Türkçe derslerine yer verilmiştir. Pak-Türk maarif uluslararası okullarında görev alan Türkçe ğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara değinilen bir çalışmanın yer aldığı bölümde haftalık ders saatlerinin yeterli olduğu kullanılan materyallerin örgün eğitime uygun olduğu öğretmenlerin kişisel ders arşivlerini de kullandıkları belirtilmiştir. Pakistan'da yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde tespit edilen en önemli sorunlar arsa materyal eksikliğim öğrencilerin isteksizliği ve öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde zorlanması olarak tespit edilmiştir.

Oktay Selim KARACA**TÜRKÇEDE BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ KELİME GRUPLARI (TASNİF VE YAPI TİPLERİ)****KİTAP TANITIMI**

Serdar ÖZDEMİR*

Karaca, O. S. (2017). Türkçede Bağımlı ve Bağımsız Kelime Grupları (Tasnif ve Yapı Tipleri). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

ISBN: 978-605-2308-08-0



Prof. Dr. Oktay Selim Karaca tarafından kaleme alınıp 2017 yılında yayımlanan “Türkçede Bağımlı ve Bağımsız Kelime Grupları (Tasnif ve Yapı Tipleri)” adlı eser giriş de dâhil olmak üzere toplam dört bölümden meydana gelmektedir. Yazar eserin giriş bölümünde, bu çalışmanın yapılış amacının bir sözdizimi birliği olan kelime grubunun ne olduğunu ortaya koymak ve Çağdaş Türkiye Türkçesindeki kelime gruplarını tasnif etmek olduğunu söyler. Yazarın ifadesi ile Türkiye Türkçesinde sözdizimi üzerine yapılan çalışmalarda yer alan kelime grubu tasniflerinde birbiriyle ilişkili birkaç sorun bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kelime grubunun tanımı, ikincisi isimlendirme sorunu, üçüncüsü ise mevcut kelime gruplarının bizatihi tasnifi meselesidir. Özellikle kelime

gruplarının isimlendirilmesinde kelime öbeği, öbek, kelime grubu, sözcük öbeği, birlik vb. veyahut bir alt başlığı oluşturan isim tamlaması için ise bağlam takımı, izafet, isim takımı, aitlik ilgisi, ad tamlaması, isim tamlaması, ad tümlemesi gibi farklı terimlerin kullanılması bu hususta bir kargaşaya yol açar, fakat eserin yazılış amacı yukarıda da bahsi geçtiği üzere bu terim kargaşasına bir yenisini daha eklemek değil, kelime grupları üzerine doğru ve tam bir tasnif gerçekleştirmektir. Yazar bu doğrultuda

* Öğr. Gör. Dr.; Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi; serdar.ozdemir@bilecik.edu.tr  0000-0002-1113-2223

öncelikli olarak A. N. Baskakov tarafından 1974 yılında Rusça olarak yayımlanan ve 2011’de yazar tarafından Türkçeye çevrilen “Çağdaş Türkçede Kelime Grupları” adlı eserden hareketle kelime grupları ile ilgili çalışmaların kısa bir değerlendirmesini verir. Baskakov, bu çalışmasında K. Bilgegil, T. N. Gencan, M. Ergin, H. Ediskun, V. Hatiboğlu gibi dilcilerin tasniflerine değinmiş ve yapılan tasniflerin eksik yönlerini ortaya koymuştur. Söz gelimi, K. Bilgegil’in tasnifinde kelime grupları sözdizimlik bir yaklaşımla sınıflandırılmamış ve bütün kelime grupları birtakım morfolojik tamlayan tiplerine indirgenmeye çalışılmıştır. Yine M. Ergin, 20 farklı kelime grubu tipi belirlemiş, morfolojinin konusu olan analitik ve sentetik tipli birleşik fiilleri, tasvirî fiil şeklini, birleşik sayıları ve tekrarları kelime gruplarına dâhil ederek morfolojik ve sözdizimlik kategorileri birbirine karıştırmış, H. Ediskun, eserininin sözdizimi bölümünde kelime gruplarına yer vermemiş, V. Hatiboğlu ise eserinde sadece kelime grubu ve sözdizimi birliklerini değil, aynı zamanda leksikoloji, morfoloji ve anlambilimin inceleme alanına giren birliklerini de incelemiştir. Baskakov eserinde tüm bu tasnif çalışmalarını eleştirmiş ve Türk dilcilerin herhangi bir tasnif ortaya koyamadığı görüşüne varmıştır. Yazar, eserinde Baskakov’un bu görüşlerine yer verdikten sonra aynı zamanda “Çağdaş Türkçede Kelime Grupları” adlı eserde geçmeyen ve bir kısmı eserin yazılış tarihinden sonra oluşturulan bazı tasnif çalışmalarının da kısa bir değerlendirmesini yapar. Örneğin, T. Banguoğlu, “Türkçenin Grameri” adlı eserinde belirtme öbeği şeklinde adlandırdığı kelime gruplarını I. Adtakımları, II. Sıfattakımları, III. Zarf Öbekleri, IV. Takı Öbekleri, V. Çekim Öbekleri, VI. Bağlam Öbekleri, VII. Yanaşma Öbekleri, VIII. Katma Öbekleri olmak üzere sekiz ana başlığa ayırmıştır. Yazara göre yapılan bu tasnif benzer özellikteki kelime gruplarını aynı başlık altında toplamaktan başka bir şey olmayıp kendi içerisinde bir tutarlılığı yakalayamamıştır. T. Tekin de “Orhon Türkçesi” adlı eserin “Sözdizimi” bölümünün “Söz Öbekleri” alt başlığında eski Türkçede yer alan kelime gruplarını, “sıralama öbekleri”, “niteleme öbekleri” ve “sontakı öbekleri” olmak üzere üç ana başlık altında incelemiştir. Yazar, T. Tekin’in yapmış olduğu bu tasnif çalışmasında “bağlantı yöntemi”, “işlev”, “temel ögenin morfolojik özelliği” ve “yapı” gibi temel tasnif kriterlerinin dikkate alınmayıp hem isimlendirmede hem de tasnifte herhangi bir kriterle uyulmadığının tespitini yapmıştır. L. Karahan da “Türkçede Sözdizimi” adlı eserin “Kelime Grupları” bölümü içerisinde 14 başlık altında 22 farklı kelime grubunu belirlemiştir. Yazar, Karahan’ın yapmış olduğu tasnifin bu hususta herhangi bir yeniliği ortaya koymaktan ziyade sadece klasik yöntemin takibi ile oluşturulduğunu, tasnif içerisinde her bir kelime grubunun özelliklerinin sıralanıp bu grupların zengin örnekler vasıtasıyla detaylandırıldığını fakat yapılan bu sınıflandırmanın temel tasnif kriterlerine uygun olmadığını söyler. Kelime gruplarını kuruluşlarındaki ortak unsurlardan hareket ederek tasnif etmeye çalışan H. İ. Usta’nın çalışması içinse yazar, yapılan bu tasnifte kelime grubunu oluşturan asıl öge ile yardımcı öge arasındaki ilişkiden hareket edildiğini fakat “bağlantı yöntemi”, “işlev”, “temel ögenin morfolojik özelliği” ve “yapı” gibi temel tasnif kriterlerinin dikkate alınmadığını söyler. Yine N. Demir ve E.

Yılmaz'ın yapmış olduğu tasnif, yapılan tasnif tanımı ile uygulanan yöntemin tutarlı olmaması, M. Altun'un yapmış olduğu tasnif ise temel tasnif kriterlerinin dikkate alınmadan gerçekleştirilmesi nedeniyle yazar tarafından eleştirilmiştir.

Yazar, tüm bu tasnif çalışmalarının kısa bir değerlendirmesini yaptıktan sonra Türkçe yazılan eserlerde aslında herhangi bir kelime grubu tasnifinin yapılmayıp sadece kelime gruplarının belirlenerek sıralandığı tespitinde bulunur. Örneğin, Türkçe sözdiziminin temel kuralı olan ana ögenin yardımcı ögeden sonra gelmesi (belirten-belirtilen, tabi olan-tabii olunan yahut tamlayan tamlanan) hususu pek çok eserde vurgulandığı hâlde bu kurala uymayan tekrarlar, sayı grupları, bağlama grupları, aralarında belirten-belirtilen ilişkisi bulunan isim tamlaması, sıfat tamlaması gibi kelime grupları ile bir arada gösterilmiş ve bu gruplar arasında hiçbir ayrıma gidilmemiştir. Yazarın bir diğer üzerinde durduğu önemli konu ise Türkçe yazılan gramer kitaplarında özellikle kelime gruplarının isimlendirilmesinde herhangi bir tutarlılık ve ilkenin bulunmamasıdır. Yazar bu bağlamda, “İsim tamlamasına birinci unsur isim olduğu için mi, yoksa ikinci unsur isim olduğu için mi böyle bir isim verilmiştir?”, “Sıfat tamlamasına birinci unsur, yardımcı unsur sıfat olduğu için bu ismin verildiği açıktır. O zaman sıfat-fiil ve zarf-fiil grupları neden ikinci, yani temel öge dikkate alınarak isimlendirilmektedir?”, “İsnat grubuna neden bu isim verilmiştir?” gibi sorular sorarak aslında Türkçe gramer kitaplarında yer alan kelime grubu isimlendirilmesinde herhangi bir kriterinin dikkate alınmadığını ve her bir grubun; 1. Temel ögeye göre 2. Yardımcı ögeye göre 3. Her ikisine göre 4. Bağlantıyı sağlayan morfolojik göstergeye göre 5. Hiç birine göre olmak üzere farklı ölçütler baz alınarak isimlendirildiğini söyler. Yazarın ifadesi ile kelime grubu çalışmalarında yapılan şey doğru ve tam bir tasniften ziyade aynı kavramları farklı terimler ile isimlendirmekten başka bir şey değildir.

Yazar, kelime grubu bağlamında günümüze dek yapılan tasnif çalışmalarının kısa bir değerlendirmesini yaptıktan sonra A. N. Baskakov tarafından gerçekleştirilen tasnif çalışması hakkında da bilgiler verir. Baskakov, çalışmasında tanım ve tasnifini bağımlı kelime grupları üzerine kurmuştur. Bağımlı kelime grubu ile ifade edilen şey aralarından belirten-belirtilen, tabi olan-tabii olunan, tamlayan-tamlanan ilişkisi bulunan kelime gruplarıdır. Yazara göre bu tanım ve tasnif tutarlıdır. Ancak Baskakov'un aralarında bağımlılık ya da belirtme ilişkisi bulunmayan grupları kelime grubu kapsamına almaması yazar açısından bu konuda yeni bir tanım ve tasnif yapılmasını gerekli kılmıştır. Baskakov yapmış olduğu tasnif çalışmasında Çağdaş Türkçede yer alan kelime gruplarını yapısal-gramatikal ve işlevsel-semantic olmak üzere iki açıdan sınıflandırmıştır. Yapısal-gramatikal düzlemde gerçekleştirilen tasnif de kendi içerisinde iki temel ve bir alt olmak üzere üç kola ayrılır (yapısal, gramatikal ve sözdizimsel sınıflandırma). Yapısal-gramatikal tasnifin temel kollarından biri olan yapısal sınıflandırmaya göre kelime grupları, basit ve birleşik kelime grupları olmak üzere iki gruptan meydana gelir. İki anlamlı kelimedenden oluşan kelime grubu basit, ikiden fazla kelimedenden oluşan kelime grubu ise zincirleme yani birleşik kelime grubu adını alır. Birleşik kelime grubu da kendi içerisinde üç ögeli ve çok ögeli kelime grupları şeklinde ayrılmaktadır. Gramatikal açıdan sınıflandırmada ise esas, kelime grubunun paydaşlarından biri olan temel yani ana unsurdur. Temel unsurun isim cinsinden bir kelime olduğu (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, ünlem, bağlaç, harf, rakam, işaret) kelime grubu isimli kelime grubu, temel unsuru fiil (isim fiil, sıfat fiil, zarf fiil) olan kelime grubu ise fiilli kelime grubu adını alır. Yapısal-Gramatikal yönden tasnifin üçüncü alt

kolu olan sözdizimsel bağlantı tipine göre de iki kelimenin bir araya gelerek kelime grubunu meydana getirebilmesinin yani iki kelime arasında bir belirtme ilişkisi kurulabilmesinin üç yolu bulunmaktadır. Bunlar: uyum, sıralanma ve yönetim yöntemleridir. Uyum yönteminde esas, kelime grubunu oluşturan unsurların (belirten-belirtilen, tabi olan-tabii olunan yahut tamlayan-tamlanan) ilgi ve iyelik temelinde birbirleri ile ilişki kurabilmesine dayanır. Kelime grubunu oluşturan belirten (tabii olan, tamlayan) öge ilgi, belirtilen (tabii olunan, tamlanan) öge iyelik ekini alıyor ise buna tam uyum yöntemi, belirten ilgi ekini almadan sadece belirtilen öge 3. kişi iyelik ekini almış ise buna da yarım uyum yöntemi denmektedir. Bir diğer bağlantı yöntemi olan sıralanma yönteminde ise esas, kelime grubunu oluşturan ögelerin birbirleri ile eksiz bağlanmasıdır. Burada temel kural, kelime grubunu oluşturan ana unsurun yardımcı unsurdan sonra gelmesidir. Üçüncü bağlantı yöntemi ise yönetimdir. Bu yöntemde göre de kelime grubu içerisinde ilgi hâli dışında diğer hâl eklerinden birini alan yardımcı unsur, ana yani temel unsur tarafından yönetilmektedir. Yazar eserinde, Baskakov'un yapmış olduğu tasnifte yönetim adıyla verdiği bağlantı yöntemine istem ilişkisi ya da istem bağlantı şekli denmesinin daha uygun olacağını belirtmektedir. Baskakov, işlevsel-semantik bakımdan kelime gruplarını da isimlik ve belirtmelik kelime grupları olmak üzere iki alt gruba ayırmıştır. Bu sınıflandırmada esas kelime grubunun işlevidir. Kelime grubu cümle içerisinde isim gibi kullanılıyor, isim işlevini yerine getiriyorsa buna isimlik kelime grubu, sıfat gibi kullanılıyor, sıfat işlevini yerine getiriyorsa sıfatlık kelime grubu, zarf gibi kullanılıyor ve zarf işlevini yerine getiriyorsa buna da zarflık kelime grubu adı verilmektedir. Bu sınıflandırmada sıfatlık ve zarflık kelime grupları belirtmelik kelime grubu kapsamına girmektedir.

Yazar, Baskakov tarafından yapılan tasnif çalışmasını bu şekilde ana hatları ile özetledikten sonra kelime grupları ile ilgili temel kavramlardan özellikle de eserinde detaylı bir şekilde yer verdiği belirten ile belirtilen arasındaki sözdizimlik bağlantı yöntemlerinden bahseder. Yazara göre, Çağdaş Türk dilinde uyum yöntemi yerine ilgi ve iyelik ilişkisi demek daha doğrudur. Çünkü Rusça'da uyum yöntemi, yan yana gelen kelimelerin cinsiyet, sayı ve hâl açısından birbirleriyle uyumlu olmaları esasına dayanmaktadır. Hâlbuki Türkçede kelime grubunu oluşturan sözcüklerin bu şekilde bir uyumu söz konusu değildir. Türkçede uyum olarak belirtilen şey ilgi, iyelik temelinde kurulan ve belirtili ya da belirtisiz isim tamlamasında görülen bir uyumdur. Yazar, aslında burada da esas itibarıyla bir uyum olmadığını söyler. Çünkü iyelik eki şahsa göre değişirken ilgi hâli eki bu özellikte bir ek değildir. Uyum yöntemi şeklindeki bir isimlendirme Kononov, Baskakov, Balakayev gibi Rusçanın etkisi altında kalan Türkologlar tarafından oluşturulmuştur. Bu yüzden yazar belirtenin ilgi hâli eki, belirtilenin ise iyelik eki aldığı gruplara ilgi ve iyelik ilişkisiyle bağlantı demeyi daha uygun görmüş, ayrıca belirtenin yalnız hâlde bulunduğu, belirtilenin iyelik eki aldığı belirtisiz ad tamlaması şeklinde oluşan bağlantı tipine iyelik ilişkisiyle bağlantı, belirtenin ilgi hâli ekini aldığı, belirtilenin ise yalnız hâlde bulunduğu gruba da ilgi ilişkisiyle bağlantı adını vermiştir. Yazar, ayrıca bunlardan biri, gençlerden üçü misallerinde görüldüğü gibi belirtenin ilgi hâli eki yerine ayrılma hâli eki, belirtilenin ise iyelik eki aldığı bu tip kullanımları da ilgi iyelik ilişkisinden ayırmış ve bu bağlantı yöntemini istem ve iyelik ilişkisi şeklinde adlandırmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere yazar, Baskakov'un yapmış olduğu tasnifte yönetim adıyla verdiği bağlantı yöntemine istem ilişkisi adını vermeyi daha uygun görür. Çünkü, yazarın ifadesi ile yönetim kelimesi Rusça gramerlerde ve Rusça yazılmış Türk lehçeleri gramerlerinde kullanılan

Rusça: “upravleniye” kelimesinin Türkçe karşılığıdır. Rusça mantığa göre bir kelime, genellikle de fiiller, kendilerinden önceki kelimeyi yönetmektedir. Hâlbuki Türkçede iki anlamlı kelimenin yan yana gelip bir kelime grubunu oluşturabilmesi için kelimelerden ikincisinin birinci kelimenin bir hâlde bulunmasını talep etmesi yani istemesi gerekir (Yazarın deyişle istem, yan yana gelen ve bağımlı bir birlik oluşturan herhangi iki anlamlı kelime arasında söz konusu olabilir). Yazar, yönetim yerine istem kelimesini tercih etmesinin sebebini de bu terimin daha önce kullanılmış olması ile açıklar. Örneğin, T. Banguoğlu, “Türkçenin Grameri” adlı eserinde “Nesne” konusunu anlatırken fiil istemine değinmiştir. Eserde yer alan bir diğer sözdizimlik bağlantı yöntemi ise sıralanma ilişkisidir. Yazar, Rusça gramerler ile Türk Lehçeleri üzerine yazılmış Rusça gramerlerde “primıkaniye” (katılma, arasına girme, bağlılık manasında) kelimesi ile karşılanan bu bağlantı yöntemini sıralanma terimiyle karşılamayı daha uygun bulduğunu söyler. Bu bağlantı yönteminde kelime grubunu oluşturan unsurlar herhangi bir hâl eki almaz. Burada bağlantıyı sağlayan temel unsur, kelime grubunu oluşturan ana unsurun yardımcı unsurdan sonra gelmesi ve anlam hususudur. Yazara göre anlamdan kastedilen şey ise bir kelimenin diğer kelimeler ile dilin düzenlediği belirli bağlantılar vasıtasıyla birleşebilme yeteneği olan valenzdir. Yazar, sıralanma yöntemi ile hem gramatikal hem de leksik valenz açısından bir araya gelebilen, bağdaşabilen kelimelerin grup oluşturma yöntemini kastetmekte ve bu grubu oluşturan unsurlar da herhangi bir hâl eki almamaktadır. Ayrıca yazar, birinci kelimenin iyelik eki aldığı, ikinci kelimenin ise yalın hâlde bulunduğu (eli açık, burnu büyük vb.) kelime gruplarındaki bağlantı yöntemini de iyelikli sıralanma adı altında sıralanma grubu içerisinde değerlendirmenin daha uygun olduğunu söyler. Böylelikle eserde bağımlı kelime grupları arasında, ilgi ve iyelik, iyelik, ilgi, istem ve iyelik, istem, sıralanma olmak üzere toplam altı farklı sözdizimlik bağlantı yöntemi belirlenmiştir.

Yazar, eserinde kelime yani belirtme gruplarını tıpkı Baskakov’un tasnif çalışmasında olduğu gibi morfolojik bakımdan (kelime grubunu oluşturan ikinci unsurun türü bakımından), kelime grubunu oluşturan kelimelerin bağlantı yöntemi bakımından, oluşan kelime grubunun cümle içerisindeki işlevi bakımından ve kelime grubunun yapısı bakımından (basit ya da birleşik kelime grubu) olmak üzere dört açıdan tasnif etmiş, ayrıca her bir kelime grubunu da bağlantı yöntemi açısından ilgi ve iyelik, iyelik, ilgi, istem ve iyelik, istem, sıralanma olmak üzere altı farklı sözdizimlik bağlantı yöntemi yapı tipi ve örnekleri ile ele almıştır.

Aralarında belirtme ilişkisi bulunup eserin birinci bölümünde örnekleriyle detaylıca ele alınan bağımlı kelime grupları dört tasnif kriteri açısından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

I. Bölüm: Bağımlı Kelime Grupları (Belirtme Grupları)

A. Basit Kelime Grupları

a) İsimli Kelime Grupları

- a.1) Belirteni isim olan, isimli, isimlik kelime grupları
- a.2) Belirteni fiil olan, isimli, isimlik kelime grupları
- a.3) Belirteni isim olan, isimli, belirtmelik kelime grupları
- a.4) Belirteni fiil olan, isimli, belirtmelik kelime grupları

b) Fiilli Kelime Grupları

- b.1) Belirteni isim olan, fiilli, isimlik kelime grupları
- b.2) Belirteni fiil olan, fiilli, isimlik kelime grupları
- b.3) Belirteni isim olan, fiilli, belirtmelik kelime grupları
- b.4) Belirteni fiil olan, fiilli, belirtmelik kelime grupları

B. Birleşik Kelime Grupları

a) Üç Ögeli Kelime Grupları

a.1) İsimli, üç ögeli kelime grupları

- a.1.1) Belirteni isim olan, isimli, isimlik kelime grupları
- a.1.2) Belirteni fiil olan, isimli, isimlik kelime grupları
- a.1.3) Belirteni isim olan, isimli, belirtmelik kelime grupları
- a.1.4) Belirteni fiil olan, fiilli, belirtmelik kelime grupları

a.2) Fiilli, üç ögeli kelime grupları

- a.2.1) Belirteni isim olan, fiilli, isimlik kelime grupları
- a.2.2) Belirteni fiil olan, fiilli, isimlik kelime grupları
- a.2.3) Belirteni isim olan, fiilli, belirtmelik kelime grupları
- a.2.4) Belirteni fiil olan, fiilli, belirtmelik kelime grupları

b) Çok Ögeli Kelime Grupları

b.1) Belirten Gruplu ve Belirtilenli Kelime Grupları

- b.1.1) İsimli, isimlik kelime grupları
- b.1.2) İsimli, belirtmelik kelime grupları
- b.1.3) Fiilli, isimlik kelime grupları
- b.1.4) Fiilli, belirtmelik kelime grupları

b.2. Belirtenli ve Belirtilen Gruplu Kelime Grupları

- b.2.1) İsimli, isimlik kelime grupları
- b.2.2) İsimli, belirtmelik kelime grupları
- b.2.3) Fiilli, isimlik kelime grupları
- b.2.4) Fiilli, belirtmelik kelime grupları

b.3. Belirten Gruplu ve Belirtilen Gruplu Kelime Grupları

- b.3.1) İsimli, isimlik kelime grupları
- b.3.2) Fiilli, isimlik kelime grupları
- b.3.3) Fiilli, belirtmelik kelime grupları

Belli bir anlam bütünlüğüne sahip olan ve işlevsel bakımdan eşit öğelerden oluşan, anlam bakımından da birbiriyle ilişkili ama aralarında bağımlılık ilişkisi bulunmayan, aynı cinsten öğelerden meydana gelen kelime grubu şeklinde tanımlanan sıralı yani bağımsız kelime grupları eserin ikinci bölümünde ele alınır. Yazar bu kelime gruplarını sadece morfolojik ve işlevsel açılarından tasnif etmiş, yapısal açıdan ise herhangi bir tasnifte bulunmamıştır. Aralarında belirten-belirtilen ilişkisi bulunmayan bağımsız kelime grupları bağlaçlı ve bağlaçsız olmak üzere iki alt gruba ayrılmış ve Türk gramerciliğinde “sayı grubu, tekrar grubu, bağlama grubu, birleşik fiil” olarak adlandırılan gruplar da bu kategoriye dâhil edilmiştir. Eserde, sıralı yani bağımsız kelime grupları şu şekilde sınıflandırılır:

II. Bölüm: Bağımsız (Sıralı) Kelime Grupları

a) Bağlaçsız, Sıralı Kelime Grupları

- a.1) İsimli, isimlik, sıralı kelime grupları
- a.2) İsimli, belirtmelik, sıralı kelime grupları
- a.3) Fiilli, isimlik, sıralı kelime grupları
- a.4) Fiilli, belirtmelik, sıralı kelime grupları

b) Bağlaçlı, Sıralı Kelime Grupları

- b.1) İsimli, sıralama bağlaçlı, sıralı kelime grupları
- b.2) Fiilli, sıralama bağlaçlı, sıralı kelime grupları
- b.3) İsimli, denkleştirme bağlaçlı, sıralı kelime grupları
- b.4) Fiilli, denkleştirme bağlaçlı, sıralı kelime grupları
- b.5) İsimli, karşılaştırma bağlaçlı, sıralı kelime grupları
- b.6) Fiilli, karşılaştırma bağlaçlı, sıralı kelime grupları
- b.7) Fiilli, açıklama bağlaçlı, sıralı kelime grupları

III. Bölüm: Karmaşık Kelime Grupları

Eserin üçüncü yani son bölümünde ise yazar karmaşık kelime gruplarına yer verir. Yazarın ifadesi ile karmaşık kelime grubu, her şeyden önce birleşik bir kelime grubudur ve içerisinde hem belirtme grubu (bağımlı kelime grubu) hem de bağlaçlı ve bağlaçsız sıralı (bağımsız) kelime grubunu bulundurur. Bu kelime grubu türünün belli bir yapı tipi yoktur. Bu nedenle yazar, eserin son bölümünde birkaç örnek üzerinden bu türden kelime gruplarının çözümlemesini yapmış, bu yapıyı oluşturan belirtme grupları ve sıralı kelime grupları ile yukarıda bahsedilen yapı tiplerinin böylesine büyük ve karmaşık bir kelime grubu içerisinde nasıl görev aldığını göstermeye çalışmıştır.

Yukarıda içeriğini hakkında kısaca bilgi verdiğimiz ve Prof. Dr. Oktay Selim Karaca tarafından kaleme alınıp yayımlanan bu eser, kelime gruplarını yapı, temel ögenin türü, bağlantı yöntemi ve işlev olmak üzere dört temel ilke üzerinden tasniflemiş ve böylelikle Türk gramerciliğinde görülen kelime gruplarının tasnif meselesine de büyük ölçüde çözüm getirmiştir. Eserde verilen yapı tipleri ile aynı zamanda kelime gruplarının isimlendirilmesi kargaşasının da önüne geçilmiştir. Sözgelimi, arkadaşlardan biri, evlerden birkaçı gibi ilgi hâli yerine ayrılma hâli ekinin kullanıldığı

yapıların hangi kategoride değerlendirilmesi gerektiği hep bir tartışma konusu olmuştur. M. Ergin, bunlardan biri, gençlerden üçü gibi örneklerde ikinci unsurun iyelikli olması dolayısıyla bu grubun iyelik grubu fonksiyonunda bir grup ile karıştırıldığını fakat birbirine çok benzeyen, fonksiyonları bir gibi olan (bunların biri, bunlardan biri) bu iki grubun birbirine karıştırılmaması lâzım geldiğini söyler (Ergin, 2011: 681). Eserde ise bu tarz kelime grupları istem ve iyelik yapı tipi içerisinde konumlandırılmıştır. Yine M. Ergin'in isnat grubu, genetik grubu, datif grubu, lokatif grubu ve ablatif grubu olarak ayrı başlıklar altında verdiği kelime grupları (Ergin, 2011: 677-681) L. Karahan'ın kaleme almış olduğu "Türkçede Sözdizimi" adlı eserde kısaltma grubu içerisinde yer alır (Karahan, 2010: 79). "Türkçede Bağımlı ve Bağımsız Kelime Grupları (Tasnif ve Yapı Tipleri)" adlı eserde ise genetik grubu ilgi ilişkisi, datif, lokatif ve ablatif grubu gibi kelime grupları istem ilişkisi, isnat grubu ise sıralanma yani iyelikli sıralanma bağlantı yöntemleriyle ve bağımlı kelime grupları içerisinde gösterilir. Yine tasniflenmesinde kafa karışıklığı yaşanan sayı grubu, tekrar grubu, bağlama grubu gibi kelime grupları da eser içerisinde sıralı (bağımsız) kelime grupları içerisine dâhil edilmiştir. Eserde özellikle bağımlı kelime gruplarının tasnif ve tespitinde belirlenen altı farklı bağlantı tipi (ilgi ve iyelik, iyelik, ilgi, istem ve iyelik, istem, sıralanma) kelime gruplarının eksiksiz bir şekilde tespit edilip sınıflandırılmasını sağlamıştır. Yazarın çalışmanın sonuç bölümünde belirttiği gibi, eserin sözdizimi üzerine yapılan çalışmalara önemli katkılarından biri de bağımsız (sıralı) kelime grupları ile karmaşık kelime gruplarının tespitidir. Bağımsız kelime grubu bölümünde bağlaçlı ve bağlaçsız kelime grupları belirli yapı tipleri ile gösterilmiş, karmaşık kelime gruplarında ise içerisinde bağımlı, bağımsız kelime grupları bulunan yapılar belirlenerek çözümlenmiştir. Acımak, Dönemeçte, Mendil Altında, Fatih-Harbiye, Kilit, Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Sözde Kızlar gibi edebî eserlerden alınan örnekler ile zenginleştirilen ve toplamda 145 sayfadan oluşan eserde yazarın deyişle ne bağımlı kelime grubu tanımına ne bağımsız kelime grubu tanımına uyan, ne kelime grubu ögesi ne de cümle ögesi olan ünlem grubu dışında hemen hemen bütün kelime grupları yer almaktadır. Eser, Türkçede yer alan kelime gruplarını farklı ölçütler doğrultusunda tasniflemesi, belli başlı yapı tiplerini ortaya koyması, örnek zenginliği ve kelime grubu çözümlenmeleri ile özellikle sözdizimi sahasında her daim başvurulması gereken bir başvuru kitabı olma niteliğindedir.

Kaynakça

- Ergin, M. (2011). Türkçe Dil Bilgisi. Bayrak Yay.
- Karaca, O. S. (2017). Türkçede Bağımlı ve Bağımsız Kelime Grupları. Efe Akademi Yayınları.
- Karahan, L. (2010). *Türkçede Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları.