



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

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

**Yıl 9 Sayı 2 - Eylül 2024**

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

**İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:**  
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

**Yazı İşleri Müdürü**  
Zeynep AKYAR

**Editör**  
Doç. Dr. Emrah BOYLU

**Yayın Kurulu**  
Prof. Dr. Zhinxing SHEN  
Zhejiang International Studies Üniv./ Hangzhou

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA  
Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ  
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Gürkan MORALI  
Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT  
Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Haluk Güngör  
Gazi Üniversitesi

Dr. Mikko VIITAMAKI  
Helsinki Üniversitesi

**Yayın Dili**  
Türkçe

**Yayın Periyodu**  
Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

**Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi**

**İdari Koordinatör**  
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

**Grafik Tasarım**  
Başak GÜNDÜZ

**İngilizce Redaksiyon**  
Behcet Özgür ÇALIŞKAN

**Türkçe Redaksiyon**  
Behcet Özgür ÇALIŞKAN

**Yazışma Adresi**  
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38,  
Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul  
**Tel:** 0212 4441428  
**Fax:** 0212 425 57 97  
**Web:** www.tomer.aydin.edu.tr  
**E-mail:** tomerdildergisi@aydin.edu.tr

**Baskı**  
**Sertifika No:** 42719  
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam  
Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.  
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-  
İstanbul  
**Tel:** 0 (212) 424 56 40  
**Gsm:** 0 (532) 303 41 84  
**E-mail:** cengiztas@gamzecopy.com

## Hakem Kurulu

**Prof. Dr. Nezir Temur** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mustafa Kurt** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Nihal Çalışkan** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Necati Demir** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Fahri Temizyürek** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Fatma Açıık** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mustafa Durmuş** / Hacettepe Üniversitesi  
**Prof. Dr. Muhammed Eyüp Sallabaş** / Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Bayram Baş** / Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Murat Özbay** / Kırıkkale Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı** / Rouen Üniversitesi  
**Prof. Dr. Aliye Uslu Üsten** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Adem İçsan** / Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
**Prof. Dr. Asuman Akay Ahmet** / Marmara Üniversitesi  
**Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı** / Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Latif Beyleri** / Marmara Üniversitesi  
**Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Hülya Pılanlı** / Anadolu Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mehmet Kara** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Ahmet Akkaya** / Adıyaman Üniversitesi

**Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Yılmaz Yeşil** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Kamil İşeri** / Dokuz Eylül Üniversitesi  
**Prof. Dr. Hakan Ülper** / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
**Prof. Dr. Sefa Yüce** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Alparslan Okur** / Sakarya Üniversitesi  
**Prof. Dr. Yusuf Doğan** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Fatma Bölükbaş** / Cerrahpaşa-İstanbul Üniversitesi  
**Prof. Dr. Deniz Melanhoğlu** / İstanbul Üniversitesi  
**Prof. Dr. Tazegül Demir** / Kafkas Üniversitesi  
**Prof. Dr. Kemalettin Deniz** / Gazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mesut Gün** / Mersin Üniversitesi  
**Prof. Dr. Yusuf Avcı** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkizil** / Gaziantep Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara** / Çukurova Üniversitesi  
**Doç. Dr. Abdullah Şahin** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Efecan Karagöl** / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
**Doç. Dr. Demet Kardaş** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Gülден Tüm** / Çukurova Üniversitesi  
**Doç. Dr. Efecan Karagöl** / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

**Doç. Dr. Filiz Mete** / Hacettepe Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yusuf Uyar** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Bekir İnce** / Medeniyet Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ülker Şen** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Başak Uysal** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara** / Çukurova Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Hatice Altunkaya** / Adnan Menderes Üniversitesi  
**Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı** / Bozok Üniversitesi  
**Doç. Dr. Gökçen Göçen** / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Nurşat Biçer** / Amasya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ersoy Topuzkanmış** / Balıkesir Üniversitesi  
**Doç. Dr. Umut Başar** / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

**Doç. Dr. Burak Tüfekçioğlu** / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar** / Erciyes Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mehmet Emre Çelik** / Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
**Doç. Dr. Önder Çangal** / Gaziantep Üniversitesi  
**Doç. Dr. Aslı Fişekçioğlu** / Marmara Üniversitesi  
**Doç. Dr. Üzeyir Söğümlü** / Ordu Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ahmet Başkan** / Hitit Üniversitesi  
**Doç. Dr. Haluk Güngör** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Cihat Burak Korkmaz** / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
**Doç. Dr. Latif İltar** / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
**Dr. Fatih Kana** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Dr. Kürşat Yorgancı** / Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Dr. Kerim Sarıgül** / Gazi Üniversitesi

**İÇİNDEKİLER CONTENTS**

**Araştırma Makaleleri**

**Yabancılar Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğin Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetleri**

*Drama Activities for Increasing Sociolinguistic Proficiency in Teaching Turkish to Foreigners*

İrem KUTLU, Arzu ÇEVİK.....159

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında 21. Yüzyıl Becerileri**

*21st Century Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks*

Dilek CİNGÖZ, Ömer KEMİKSİZ.....187

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Türkçe Öğretimi: Betimsel Bir İçerik Analizi**

*Academic Turkish Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Descriptive Content*

*Analysis*

Kübra KAYA ÜLKER.....219

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerinin Nitel Analizi: TMV Örneği**

*Qualitative Analysis of Turkish as a Foreign Language Teachers' Competencies Regarding Approach to Students, Communication and Cooperation: TMV Example*

Tarık DEMİR.....247

**İlkokul Düzeyindeki Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

*Evaluation of Teachers' Views Teaching Turkish to Foreign Children at Primary School Level*

Çiğdem ÇEBİ.....273

## DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

**Genel DOI:** 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

**TÖMER CİLT 9 SAYI 2 EYLÜL 2024 DOI:** 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2024.902

### **Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğin Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetleri**

*Drama Activities for Increasing Sociolinguistic Proficiency in Teaching Turkish to Foreigners*

İrem KUTLU, Arzu ÇEVİK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2001

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında 21. Yüzyıl Becerileri**

*21st Century Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks*

Dilek CİNGÖZ, Ömer KEMİKSİZ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2002

### **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Türkçe Öğretimi: Betimsel Bir İçerik Analizi**

*Academic Turkish Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Descriptive Content Analysis*

Kübra KAYA ÜLKER

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2003

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerinin Nitel Analizi: TMV Örneği**

*Qualitative Analysis of Turkish as a Foreign Language Teachers' Competencies Regarding Approach to Students, Communication and Cooperation: TMV Example*

Tarık DEMİR

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2004

### **İlkokul Düzeyindeki Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

*Evaluation of Teachers' Views Teaching Turkish to Foreign Children at Primary School Level*

Çiğdem ÇEBİ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2005



## **Editörden**

Aydın TÖMER Dil Dergisinin 2024 Eylül 9(2) sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda 5 makale yer almaktadır. **“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğin Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetleri”** isimli çalışmada araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde drama faaliyetlerinin, dilin iletişimsel olarak süreç içerisinde öğretilmesine olanak sunması açısından kalıcılık sağlayacak bir öğretim yöntemi olduğu üzerinde durmuş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri etkililiğine cevap aramışlardır. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında 21. Yüzyıl Becerileri”** isimli çalışmada ise araştırmacılar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerini 21. yüzyıl becerileri açısından incelemişlerdir. Yeni İstanbul ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinin B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarını karşılaştırmalı bir şekilde incelendiği bu çalışmada, tüm seviyelerde en fazla yer alan temel becerinin “öğrenme ve yenilik becerileri” olduğu, bunu “yaşam ve kariyer becerileri”nin takip ettiği, “bilgi, medya ve teknolojileri becerileri”nin ise okuma metinlerinde en az yer alan temel beceri olduğu ortaya çıkmıştır. **“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Türkçe Öğretimi: Betimsel Bir İçerik Analizi”** çalışmasında araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üniversitede akademik olarak başarılı olabilmeleri için akademik dili anlayıp ve günlük hayatlarına aktarmaları bir gereklilik olduğu üzerinde durmuş ve akademik Türkçe öğretimindeki mevcut durumu bilimsel yayınlar üzerinden ortaya koymaya çalışmıştır. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliliklerinin Nitel Analizi: TMV Örneği”** isimli araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici yeterlilikleri ve özellikle pedagojik yeterlilikler her geçen gün daha çok önemi anlaşılan konulardan biri haline geldiği vurgulanarak öğretici yeterliliklerinde önemli bir yeri olan “öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği” Türkçeyi yabancı dil olarak (Türkiye dışında) örgün öğretim süreçleri içerisinde öğreten öğretmenlerin sınıf içinde yaşanan soru ve sorunlara yaklaşımları bağlamında incelenmiştir. **“İlkokul Düzeyindeki Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”** isimli son araştırmada ise sınıfta yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmadan hareketle en büyük problem durumunun, yabancı öğrencilerin dil eğitimi almadan okula başlamaları olduğu görülmüştür. Problem durumuna karşı geliştirilen çözümlerin analizinde de öğrencilerin okul öncesinde dil eğitimi almaları gerektiği düşüncesi ilk sırada yer almaktadır.

**Doç. Dr. Emrah BOYLU**

**Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü**





## ***Yabancılara Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğin Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetleri<sup>1</sup>***

**İrem KUTLU<sup>2</sup>**

**Arzu ÇEVİK<sup>3</sup>**

### **Öz**

Dil yaşayan bir varlık olduğundan dile ait oluşumlar yalnızca dilin içindeki kelimelerden ibaret değildir. Kelimelerin oluşturduğu grupların kazandığı yeni anlamlar dilin zenginliğidir. Dolayısıyla dile ait kültürel kullanımların dilin konuşulduğu sosyal ortamda hedef kitleye aktarılması çok boyutlu bir dil öğretim süreci gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bu sürecin gerçekleştirilmesinde drama faaliyetleri, dilin iletişimsel olarak süreç içerisinde öğretilmesine olanak sunması açısından kalıcılık sağlayacak bir öğretim yöntemi olarak görülmüştür. Bu nedenle öğrenciye, dili kullandığı sosyal ortam içerisinde öğretilmesi ve dildeki toplum dil bilgisel kalıplarda ortaya çıkan kavram yanlışlarının ortadan kaldırılması açısından drama faaliyetlerinin kullanılması bu çalışmada amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan uygulamalarla “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin toplum dil bilgisel yeterliklerini artırma da drama faaliyetleri etkili midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini temel seviyenin ardından dili iletişim boyutunda etkin kullanan orta seviye B1 grubu oluşturmaktadır. Araştırma uygun örnekleme metodu ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü, gözlem formu ve değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

***Anahtar kelimeler:*** *Yabancılara Türkçe öğretimi, B1 seviyesi, toplum dil bilgisel yapılar, deyim, drama, yaratıcı drama.*

<sup>1</sup> Bu makale TÜBİTAK 2209-A Öğrenci Projesi kapsamında desteklenen “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğin Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetleri” projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, irmgkee@gmail.com, ORCID: 0009-0005-7598-0925

<sup>3</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, acevik@bartin.edu.tr, ORCID:0000-0001-9673-847X

**Kaynak gösterme:** Kutlu, İ. ve Çevik, A. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde toplum dil bilgisel yeterliliğin arttırılmasına yönelik drama faaliyetleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 159-185.

Geliş tarihi: 14.06.2024 – Kabul tarihi: 18.08.2024 DOI:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2001

## ***Drama Activities for Increasing Sociolinguistic Proficiency in Teaching Turkish to Foreigners***

### **Abstract**

Since language is a living entity, its formations are not limited to the words within the language. The new meanings acquired by groups of words represent the richness of the language. Therefore, the transfer of cultural usages of the language to the target audience in the social environment where the language is spoken is important for conducting a multidimensional language teaching process. Drama activities are seen as a teaching method that provides permanence, as they allow the language to be taught communicatively throughout the process. Therefore, in this study, the use of drama activities aims to teach the language within the social environment in which it is used and to eliminate conceptual misunderstandings arising in socio-linguistic patterns of the language. In this context, the study seeks to answer the question: “What is the impact of creative drama activities on improving the socio-linguistic competence of B1 level students learning Turkish as a foreign language?” The research is designed according to action research, one of the qualitative research methods, suitable for this question. The sample of the study consists of a middle-level B1 group, chosen through an appropriate sampling method, who will use the language effectively in communication after the basic level. The data collection techniques used in the study include a semi-structured interview form, researcher diary, observation form, and achievement test. The data of the study were analyzed using content analysis. The study concluded that drama is effective in teaching grammatical patterns.

**Keywords:** *Teaching Turkish to foreigners, B1 level, socio- linguistic structures, idioms, drama, creative dream*

## Giriş

Toplumsal, sosyal, kültürel değişimlerin sonucu olarak toplumsal etkileşim ve göç artmıştır. Bu durum bireyleri yeni dilleri öğrenmeye yöneltmiştir. Türkiye hem konumu hem de son yıllarda gösterdiği ilerleme sayesinde bir cazibe alanı olmuş, böylece Türkçe öğrenme isteği de artmıştır. Bu isteğe cevap verebilmek için de başta üniversiteler olmak üzere pek çok kurum faaliyet göstermektedir.

Dilin etkileşime dayalı süreçleri içermesi sınıf ortamıyla sınırlı olmaması gereken bir öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Dilin etkin kullanımının sağlanması için becerilerin etkileşime dayalı sosyal ortamlarda geliştirilmesi ve tüm dil becerilerinin aktif kullanımı hedeflenmelidir. Dili yeni öğrenen bireylerin iletişime açık, sosyal ortamlarda uygulama çabaları ile dilin dört temel becerisinin aktif olarak kullanımına yönelik bir öğretim süreci geliştirilmelidir. Dil öğretiminde geliştirilen yeni kuramlar, yöntemler dilin dört temel becerisinin paralel olarak geliştirilmesini önermektedir (Demirel, 2000).

Türkçe öğretiminde birçok farklı öğretim yönteminden yararlanılabilmektedir (Özbay ve Akdağ, 2013: 7). İletişime dayalı sosyal bir ortamda öğrenmeyi sağlamak için drama yöntemi etkili bir yöntemdir çünkü her dil, dil bilgisel yapılarının yanı sıra kültüre dayalı toplumsal iletişim düzeyinde ortaya çıkabilecek toplum dil bilgisel unsurları içinde barındırır. Bu yapılar ise ancak günlük kullanımda işleme alındığında ve bağlam içerisinde kullanıldığında kalıcılık kazanır. Bu açıdan drama yabancı dilde Türkçe öğrenen öğrencilerin bu yapıları süreç içerisinde yaparak yaşayarak öğrenbilmesi için etkili bir yöntemdir.

Drama eylem içeren bir süreç çalışmasıdır. Drama sözcüğünün kökü Yunanca “Dran”dır. Dran; itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanılır. Bütün bu verilere dayanarak drama sözcüğünün, içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir (Adıgüzel, 2007: 15). Drama kavramı, dram sanatı-tiyatro çerçevesinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumlarını anlatır (San 2002: 57). Drama faaliyetini bu yönleriyle ele aldığımızda devinimsel bir faaliyet merkezinde oluşan bir çalışma olarak nitelendirmek mümkün olacaktır. Dramanın başlıca özellikleri şunlardır:

- Drama bir süreçtir. Başlangıçla şimdi arasında bir fark vardır.
- Drama dramatik yaşantılara dayalıdır.
- Drama doğaçlamalardan oluşur. Doğaçlama olmadan drama olmaz.
- Doğaçlamalarla bir durum yaratılır.
- Dramada gerçekle oyun iç içedir.
- Dramada gerçekle kurgu iç içedir.
- Drama sosyaldır; tekli, ikili, çoklu gruplarla yaratılır.
- Drama eğitimi bütünleştirir.
- Drama bilgiyi yaşantıya dönüştürür (Okvuran, 2003: 82).

Yaratıcı drama katılımcıların yaşam deneyimlerine dayanarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerle canlandırılması olarak tanımlanabilir. Bu canlandırma kendiliğindenlik, spontanlık, şimdi ve burada ilkelerine ve -miş gibi yapmaya dayalıdır (Adıgüzel, 2006). Dorothy Heathcote (1984) yaratıcı dramayı; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimi genişletmek olarak tanımlamıştır. San (1990, 1998) ise yaratıcı dramayı bir metne bağlı olmaksızın katılımcıların bilgi birikimlerine dayanarak oluşturdukları yaratıcılık ve özgün düşünce çerçevesinde gelişen eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar olarak nitelendirmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcı drama, bireylerin geçmiş yaşantıları sonucu edindiği bilgilere dayanan belirli ilkeler ve tekniklerle uygulanan özgün bir süreç çalışması olarak ifade edilebilir.

Yaratıcı dramanın amacı bireyin özgüven kazanmasında ve kendini var etmesinde işlevsel olan, somuttan soyuta ya da soyuttan somuta ilerleyen süreçte yaratıcılık, düş gücü, kolektivizm, organizasyon, empati, iç disiplin, özgürlük ve saygı gibi insani değerleri geliştirerek bir yaşantı ortaya koymaktır (Tekerek, 2007). Bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunması ve yaşantı temelli öğrenme faaliyetlerine destek olması açısından yaratıcı drama çalışmaları eğitim sürecini desteklemektedir. San'a (1991) göre ezbere ve ham bilgiye dayalı öğrencinin yalnızca bilişsel yanını destekleyen bir eğitim anlayışı günümüz yüzyılına uygun çağdaş insan modelinin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencinin pasif olduğu geleneksel yöntemlere dayalı öğretim faaliyetlerinin kalıcı öğrenme noktasında yetersiz olduğunun anlaşılması üzerine öğrencinin aktif hale getirildiği ve yaparak yaşayarak öğrendiği öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır. Yaratıcı drama, bilgilerin birinci elden öğrenilmesini sağlayan

en etkin yöntemidir. Bu yöntemle öğrenenler, pasif durumdan kurtularak aktif hâle geçer, düşüncelerini özgürce ifade ederler, gözlem yaparlar, denirler ve kendilerini keşfederler. Bu anlamıyla yaratıcı drama ezberci ve dayatmacı eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir (Aslan, 1999: 11). Bu çalışmalardan hareketle eğitim faaliyetinde bir öğrenme aracı olarak kullanılan drama çalışmaları öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlaması ve bu sayede öğretilmek istenilen bilgilerin içselleştirilmesi açısından oldukça önemli görülmüştür. Modern yabancı dil öğretimi, öğrenciyi merkeze alır, öğrencinin etkin rol oynamasına olanak tanır. Böylece rol yapma ve drama çalışmalarıyla öğrenciler öğrenme sürecinde aktif bir hâle getirilir. Öğrencinin aktif olduğu durumlarda ise öğrenme daha hızlı gerçekleşir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

Heathcote ve Bolton'un yaklaşımında drama sınıfta öğretmenin bilgileri öğretirken kullanacağı bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Aslan, 2009: 27). Son zamanlarda eğitim faaliyetleri içerisinde sıklıkla başvuru alan bir öğretim aracı olarak karşımıza çıkan yaratıcı drama çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencinin sürece aktif katılımıyla öğrencide yaşantı temelli kalıcı öğrenme gerçekleştirme süreçlerine destek olmaktadır. Modern yabancı dil öğretimi, öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen bir eğitim sistemini ifade etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler sahne oyunları eksenindeki materyalleri doğru ve olması gerektiği yerde kullanarak rol yapma ve drama çalışmalarıyla öğrencileri öğrenme sürecinde aktif bir hâle getirilmelidir. Öğrencinin sürece dahil olduğu ve aktif rol aldığı durumlarda öğrenme daha hızlı gerçekleşir (Arslan ve Gürsoy, 2008). Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde dramanın genellikle yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde öğrencilerin dersin işleniş sürecine aktif katılımını sağlamak ve öğrencide derse yönelik motivasyon oluşturmak noktalarında başvuru alan bir yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada drama öğrencinin sürece dahil edilmesi ve içsel motivasyonun sağlanması için başvuru alan bir yöntem olmasının dışında başlıca dersin işleniş noktasında kullanılan bir araç konumuna getirilmesi amaçlanmıştır. Toplum dil bilgisel yeterliliği arttırmaya yönelik olarak günlük hayatta sıkça kullanılan kalıp ifadeler seçilerek bu ifadelerin drama süreci içerisinde öğretilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri denemenin öğretim sürecinde oldukça gerekli

olduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, öğrencilerin toplum dilbilgisel yeterliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar için dramanın araç ve yöntem olarak kullanımı boyutuna başvurulmuştur. Çünkü öğrenilen dilin sadece sözcüklerini ve dil bilgisi kurallarını bilmek, bir yabancı dili bilmek demek değildir. Yabancı bir dil öğrenen öğrenci, dilin hangi ortamlarda nasıl kullanıldığını bilmeli, o dilin kültürü ve edebiyatı hakkında da bilgi edinmelidir. Etkin ve başarılı şekilde öğrenilen dili kullanmak, doğru anlamak ve anlamlandırmak için o dilin kültürünü yakından tanımak elzemdir (Açıkgöz, 2018: 1). Yaşayan dilin kullanımına yönelik toplum dil bilgisel yeterlilik geliştirilebilmek amacıyla drama faaliyetlerinin kullanılması öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına olanak sağlayarak kültür aktarımına destek olacağı varsayılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin günlük hayatta iletişim kurarken yaşadıkları sorunların, anlam kargaşalarının ve yanlış anlaşılmaların tespit edilmesi noktasında yapılan drama faaliyetlerindeki canlandırmaların sürece katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın araştırma cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetlerinin kullanımı” olarak belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilere toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmak adına B1 seviyesindeki ders kitabında bulunan kalıp ifadelerin öğretilmesi sürecinde drama faaliyetleri uygulanmıştır. Çalışma sonunda yapılan bu drama faaliyetlerinin belirlenen yeterlilik alanına katkısının olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşayan dilin kullanımına yönelik toplum dil bilgisel yeterlilik kazandırılmasında drama faaliyetlerinin kullanılması yönünde bir çalışmaya daha önce rastlanmamış olması bu araştırmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çalışmanın alan için bir uygulama örneği teşkil etmesi literatüre katkıda bulunacağını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı kapsamında “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri etkili midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

#### Alt Problemler:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin, alan uzmanlarının ve uygulayıcılarının toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin drama faaliyetlerinden sonra deyimleri öğrenme durumları nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeline göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması bir sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışmasıdır (Altrichter, Poschve, Somekh, 1998). Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999: 27). Bu doğrultuda araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük hayatta yaptıkları dil bilgisel hataları tespit etmek ve bu hataları aza indirebilmek adına drama tekniğinden faydalanılmıştır. Bu uygulama için eylem araştırmasına uygun olarak altı haftalık çalışma planı gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan eylem araştırması kurların altı haftalık süreci göz önüne alınarak “Kültürel Uyum” dersleri kapsamında yürütülmüştür. Uygulanan eylem araştırmasındaki sürecin işleyişi aşağıdaki çalışma planında belirtilmiştir:

**Tablo 1.** *Araştırma süreci*

TARİH	EYLEMLER	VERİ TOPLAMA ARACI
1.hafta	Öğrencilerle görüşme ve veri toplama	Ön test
2.hafta	Drama Uygulaması	Araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları, görüşme formları, gözlemci formu
3.hafta	Drama Uygulaması	Araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları görüşme formları, gözlemci formu
4.hafta	Drama Uygulaması	Araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları görüşme formları, gözlemci formu
5.hafta	Drama Uygulaması	Araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları görüşme formları, gözlemci formu
6.hafta	Yapılan drama faaliyetlerinin öğrencilerin toplum dil bilgisel yeterliliklerine etkisinin ölçülmesi	Son test

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın Üniversitesi TÖMER’de uygulama döneminde öğrenim gören B1 öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın uygulaması sürecinde amaçlı örnekleme metotlarından uygun örnekleme kullanılmıştır. Temel seviyenin ardından dili iletişim boyutunda etkin kul-

lanmaya başlayan öğrencilerin muhtemel yaşayacağı dil bilgisel sorunlar ele alınarak sorunları tespit etme ve çözümede drama tekniğı kullanılmıştır.

### **Katılımcı Bilgileri**

Çalışma grubunu Bartın Üniversitesi TÖMER’de uygulama sürecinde B1 seviyesinde öğrenim gören farklı ülkelerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler*

<b>Değişken</b>		<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	9	60,0
	Erkek	6	40,0
<b>Kaç Yıldır Türkiye’de Yaşıyorlar</b>	1 yıldan az	12	80,0
	1 yıl	1	6,67
<b>Ülkeleri</b>	1 yıldan çok	2	13,33
	Kazakistan	2	13,33
	Zimbabve	1	6,67
	Arabistan	1	6,67
	Ekvator Ginesyum	1	6,67
	Yemen	1	6,67
	Endonezya	5	33,33
	Kongo Dem Cumhuriyeti	3	20,0
	Rusya	1	6,67

### **Gözlemci Bilgileri**

Araştırmada gözlemci olarak bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Altı hafta boyunca araştırmaya gönüllü olarak katılmış, gözlemlerini raporlamıştır.

**Tablo 3.** *Gözlemci bilgileri*

<b>Mezun olduğu bölüm</b>	Türkçe öğretmenliği
<b>Görev süresi</b>	3
<b>Çalıştığı kurum</b>	Bartın Üniversitesi TÖMER
<b>Eğitimi</b>	Yüksek lisans

Araştırma için Bartın Üniversitesi’nde görev yapan bir öğretim görevlisi gözlem yapmıştır. Çalışma esnasında yaptığı gözlemleri gözlemci formlarına aktarmıştır.



## Etik Kurul İzni

Araştırma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan gerekli izin (2023-SBB-0896) alınmıştır. Araştırma için alınan Etik Kurul Belgesi raporun ekler kısmında yer almaktadır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

Araştırma altı hafta süresince haftada iki ders saati olmak üzere Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 seviyesindeki öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir hafta hazırlık ve ön test uygulanması, dört hafta uygulama ve son test uygulaması olmak üzere altı ayrı uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sınırlılıkları ise Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 seviyesindeki öğrencilerle yapılan araştırma süreci ile sınırlıdır. Araştırmada veri toplama araçlarının uygun olduğu, alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu, öğrencilerin hem anket hem de görüşme formuna doğru ve samimi cevaplar verdikleri, uygulama çalışmalarına istekli bir şekilde katıldıkları varsayılmıştır.

## Uygulama Süreci

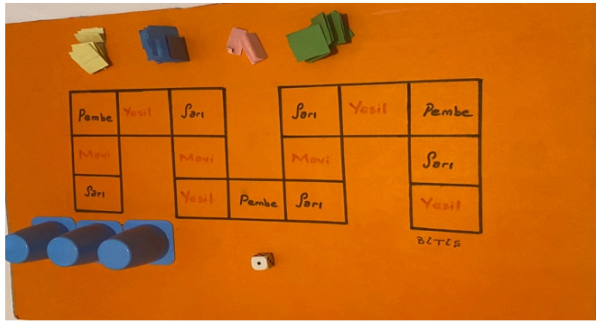
Araştırmanın 4 haftalık uygulama sürecinde kullanılan deyimler yukarıdaki tabloda belirtildiği şekildedir. Bu deyimler, Bartın TÖMER’in kullandığı Yeni İstanbul kitabındaki kalıp ifadeler bölümünden alınmıştır. Öğrencilerin düzeyine uygun olarak seçilmiştir.

**Tablo 4.** *Araştırmada kullanılan deyimler ve kalıp ifadeler*

Hafta	Deyimler
1.hafta	<b>Çocuk kalmak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 5.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>İç Çekmek</b> (Yeni İstanbul Kitabı 5.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Dünya turuna çıkmak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 5. ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Tadım çıkarmak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 5.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.)
2.hafta	<b>Misafir ağırlamak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 6.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Kalbi küt küt atmak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 5.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Göz atmak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 6.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Kulak tkamak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 4.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.)
3.hafta	<b>Sıfırdan başlamak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 2.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Dil dökmek</b> (Yeni İstanbul Kitabı 4.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Hatır sormak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 4.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Eşlik etmek</b> (Yeni İstanbul Kitabı 4.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.)
4.hafta	<b>Meydan okumak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 4.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Boşluğa düşmek</b> (Yeni İstanbul Kitabı 4.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Bir çuval inciri berbat etmek</b> (Yeni İstanbul Kitabı 6.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.) <b>Şifayı kapmak</b> (Yeni İstanbul Kitabı 3.ünite kalıp ifadelerden alınmıştır.)

Araştırmada, uygulama sürecine yönelik ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarında dersin işlenişinde uygulanan drama süreci ve süreçte uygulanan etkinlikler detaylı olarak gösterilmiştir.

<b>Ders</b>	<b>Kültürel Uyum</b>
<b>Konu</b>	Kalıp ifadeler
<b>Süre</b>	80 dakika (Çalışma kültürel uyum dersinin iki ders saati kapsamında dört hafta boyunca yürütülecektir.)
<b>Yöntem ve Teknikler</b>	Oyunlaştırma, rol oynama
<b>Hedeflenen Beceriler</b>	Öğrencilerin B1 düzeyinde belirlenmiş kalıp ifadelerin anlamına ve kullanımına yönelik farkındalık kazanması
<b>Belirlenen Kalıp İfadeler</b>	Meydan okumak, boşluğa düşmek, bir çuval inciri berbat etmek, şifayı kapmak
<b>Araç Gereçler: Değerlendirme</b>	Drama uygulamaları sonunda öğrencilere derste öğretilmek istenen kalıp ifadelerin ne ölçüde öğretilbildiği konusunda öğrencilerden geri dönüşler alınacaktır.
<b>Uygulama</b>	<b>Hazırlık (Isınma):</b> Amaç: Katılımcıların etkileşimini sağlayarak drama süreçlerine hazırlanmalarını sağlamak ve öğrencilerin dikkatlerini toplamak. <b>Meyve Tabakası Oyunu</b> Eğitmen herkese bir meyve ismi verir. Yer değiştirmesini istediği kişilerin adını söyler. Adı söylenenler yer değiştirir. Meyve tabağı dendiğinde herkes yer değiştirmek zorundadır. Ayakta kalan en son kişi oyundan çıkarılır. Bir kişi kalıncaya kadar oyuna devam edilir. <b>Süreç (Canlandırma):</b> Amaç: Öğrencilerin kalıp ifadeleri bağlam içinde kullanmasını sağlamak ve kalıp ifadelerin anlamlarına ilişkin bilgilerini kontrol etmek. Öğretilen tüm deyimlerle ilgili sınıfta bir hikâye okunur. Hikâye ile ilgili süreci anlatan görseller sırayla hikâyenin okunmasıyla eş zamanlı bir şekilde tahtaya yapıştırılır. Hikâye bittikten sonra kullanılan deyimler ve anlamlarıyla ilgili bir tartışma yapılır ve deyimlerin anlamları açıklanır. Daha sonra sınıf üç gruba ayrılır ve deyimlerin anlamlarıyla ilgili grup çalışması içeren bir oyun oynatılır. Oyun düzeneği aşağıdaki gibidir.



Oyun üç grup şeklinde oynanmaktadır. İlk olarak her grup bir sözcü belirler. Seçtikleri sözcüler sırayla bir zar atarlar ve hangi renk kart geldiye o renkte kartlardan rastgele bir tane seçerler. Seçtikleri kartta yazan soruyu grup arkadaşlarıyla 5 dakika tartışır ve ortak aldıkları cevabı söylerler. Tüm cevaplar kontrol edilir. Cevabı doğru olan gruplar tekrar zar atarlar. Cevapları yanlış olan gruplar ise bir tur beklerler. En erken bitişe ulaşan grup kazanır.

**Değerlendirme:**

Amaç: Öğretilmesi hedeflenen kalıp ifadelerin ne ölçüde öğretilbildiğini tespit etmek.

Öğrencilerin süreç içerisinde neler öğrendiği ve drama faaliyetlerinin onlara nasıl katkı sağladığı konuları konuşulur. Öğrencilerden geri dönütler ve süreç değerlendirmeleri alınır. Daha sonra görüşme formları dağıtılarak öğrencilerin doldurmaları istenir. Drama uygulamalarının son haftası olduğu için kalıp ifadelerin ne derece öğrenildiğine yönelik öğrencilere bir başarı testi uygulanır.

**Şekil 1.** Ders planı örneği

**Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçlarında çeşitlemenin gerçekleşmesi için öğrenci ürünleri, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, görüşme, video kayıtları olmak üzere farklı türde veriler toplanabilir (Mills, 2003). Farklı türde veriler Lincoln ve Guba'ya göre (1985) “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” açısından gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmada çeşitli veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma günlüğü, gözlemci formu ve dil yapılarının tespiti için değerlendirme formu kullanılmıştır. Ayrıca kaynak çeşitlemesi araştırmanın inandırıcılığına katkı sunacağı düşünülerek gerçekliği teyit etmek üzere beş farklı veri toplanmıştır. Araştırma esnasında birçok kaynaktan verilerin toplanması katılımcı teyidini sağlamak açısından araştırmacıyı desteklemiştir. Elde edilen veriler, anlamlı olacak biçimde düzenlenerek gerçeklik alıntılar yapılarak analiz yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılarak iki araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. İki kodlayıcı arasında % 92 uyum görülmüştür. Araştırma süresince içerisinde araştırmacı günlüğü kullanılarak ayrıntılı bir biçimde betimleme yapılarak aktarılabirlik sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu ve gözlemci formuna Şekil 2 ve Şekil 3'te yer verilmiştir.

## Yabancılara Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğın Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetleri

Sayın Uzman,

TUBİTAK 2209-A öğrenci projesi kapsamında “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğın Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetlerinin Uygulanması” başlıklı çalışmayı gözlemlemeniz beklenmektedir. Bu projede,

- Drama tekniğı ile günlük iletişimde yaşanan sorunların azaltılması,
- Drama tekniğı ile öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak kendilerini ifade etmeleri noktasında özgüven kazanmaları,
- Drama faaliyetleriyle öğrencilerin dilin hangi ortamda nasıl kullanacağına yönelik bilgi sahibi olması için bir uygulama alanı oluşturulması,
- Proje kapsamında yapılan drama faaliyetleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin işlenişı ve dilin kullanımının öğretimi noktasında yeni yöntem ve tekniklere başvurulması,
- Bu projede uygulanacak drama faaliyetindeki canlandırma teknikleriyle öğrencilerin ifade gücünün ve konuşma becerisinin geliştirilmesi,
- Projede kullanılan drama faaliyetlerinin öğrencinin dil gelişimine katkı sağlaması,
- Projede kullanılan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin alan için yapılabilecek başka uygulamalara örnek teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda yapılan drama çalışmalarını gözlemlemeniz beklenmektedir.

Bu çalışmayı gönüllü olarak gözlemliyorum.

A) EVET

B) HAYIR

### GÖZLEME DAİR BİLGİLER

*Gözlemcinin Adı-Soyadı:*

*Gözlem Yapılan Sınıf:*

*Gözlem Yapılan Tarih:*

*Gözlem Konusu:*

Gözlemde değinilecek hususlar:

- Drama tekniğı ile yapılan uygulamanın günlük iletişimde yaşanan sorunların azaltıp azaltmadığı,
- Drama tekniğine yönelik yapılan uygulamaların etkililiğı
- Drama yapılan öğrencilerin katılımı
- Drama tekniğı ile konunun uyumu
- Drama tekniğı ile yapılan uygulamaların dil becerilerinin gelişimine etkisi

GÖZLEMCİ RAPORU:

Uzman Adı Soyadı:

Tarihi:

İmza:

### ***Şekil 2.*** Gözlem formu

Sayın Katılımcı,

TUBİTAK 2209-A öğrenci projesi kapsamında “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Toplum Dil Bilgisel Yeterliliğin Arttırılmasına Yönelik Drama Faaliyetlerinin Uygulanması” başlıklı çalışmayı gözlemlemeniz beklenmektedir. Bu projede dil bilgisel yeterliliğin arttırılmasına yönelik drama faaliyetleri yürütülecektir. Yapılan çalışmalara katılmak zorunlu değildir. Çalışmada elden edilen veriler proje sonucunda bilimsel bir çalışmaya konu olacaktır. Şahsınıza ait bilgiler saklı tutulacak verileri gruplarken faydalanılacaktır. Şimdiden çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi ve katılım için teşekkür ederim.

İrem KUTLU

Bu çalışmayı gönüllü olarak katılıyorum.	C) EVET
	U) FALAN
Adınız-soyadınız:	
Hangi ülkeden geldiniz?	
Ana diliniz nedir?	
Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?	
Kaç yaşındasınız?	
Cinsiyet	a) Kadın b) Erkek c) Belirtmek istemiyorum.

#### SORULAR

Bugünkü drama uygulamalarında neler öğrendiniz? Aklınızda kalanları kısaca yazınız.

Bugünkü drama uygulamalarında öğrendiniz kalıp ifadeleri akılda kalıcı oldu mu? Olduysa sebebi sizce nedir?

Yapılan drama uygulamaları dersi öğrenmenize yardımcı oldu mu? Size sağladığı yararları kısaca yazınız.

Drama etkinliklerinin tekrar yapılması sizi mutlu eder mi?

Yapılan bu drama uygulamalarına başka hangi etkinlikler eklenebilir? Önerilerinizi kısaca yazınız.

### Şekil 3. Görüşme formu

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; işaretlerin sınıflanması, bu işaretlerin hangi yargıları içerdiğini ortaya koyması, açıkça formüle edilmiş kurallar ışığında, araştırmacının ortaya koyduğu yargıların bilimsel rapor olarak değerlendirilmesini sağlar (Janis 1949: 425, Akt: Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizi yöntemi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedefler. Miles-Hubergerman modelinde veri azaltma süreci analiz boyu devam etmektedir ve araştırmacı süreç boyunca git-gel yaparak veri setine sürekli olarak erişmektedir (Baltacı, 2017). Bu amaçla iki araştırmacı birbirinden bağımsız tema ve kodlar oluşturacak ortaya çıkan temalar ve kodlar sistematik biçime dönüştürülecektir. İki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmış, uyum olmaması durumunda üçüncü bir uzmana başvurulmuştur.

## **Bulgular ve Yorum**

Araştırmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetlerinin etkisine dair görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin drama faaliyetlerinden sonra deyimleri öğrenme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin, gözlemcinin ve araştırmacının toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri hakkındaki görüşleri**

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetlerine yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri, gözlemci raporu ve araştırmacı günlükleri incelenmiştir.

### ***Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrenci görüşleri***

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu süreçte yapılan analizler tablolaştırılmıştır.

**Tablo 5.** *Dramanın öğrenmeye etkisi*

<b>Tema</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
<b>Yeni kelime öğrenme</b>	41,67	10
<b>Sosyalleşme</b>	25	6
<b>Konuşma pratiği</b>	16,67	4
<b>Yaratıcılık</b>	8,33	2
<b>İletişim kurma</b>	8,33	2

Tablo 5’te görüldüğü üzere dramanın öğrenme üzerindeki etkisine dair temalar “yeni kelime öğrenme (10), sosyalleşme (6), konuşma pratiği (4), yaratıcılık (2), iletişim kurma (2)” şeklindedir. Aşağıda dramanın öğrenmeye etkisi temasında görüşme formlarından alınan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

*K1: "Yeni kelimeler öğrendim, deyimlerle bir hikâye yazdım ve drama yaptım."*

*K 5: "Drama sınıfı çok ilginç, yeni kelime öğretiyor."*

K1 ve K5 drama yönteminin yeni kelimeleri öğrenmedeki etkisini vurgulamış, drama uygulamasını dikkat çekici bulmuşlardır. Bu yorumlar, Türkçe öğretiminde farklı yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin ilgilerini canlı tuttuğunu ve motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerine de olumlu bir şekilde yansımaktadır.

*K 8: "Drama ile başkalarıyla nasıl iletişim kuracağımı anladım."*

K8 dramanın iletişim becerilerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bu yorumdan yola çıkarak dramanın öğrencilerin sosyal becerilerine katkı sağladığı iletişim seviyelerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine de katkı sunmaktadır.

**Tablo 6.** Dramanın öğrenmede kalıcılığa etkisi

Tema	%	N
Yeni kelime öğrenme	38,46	10
Sosyalleşme	23,07	6
Konuşma pratiği	15,38	4
Yaratıcılık	7,69	2
Rahatsız olma	15,38	4

Tablo 6’da görüldüğü üzere dramanın öğrenmede kalıcılığa etkisi “yeni kelime öğrenme (10), sosyalleşme (6), konuşma pratiği (4), yaratıcılık (2), rahatsız olma (4)” şeklindedir. Aşağıda dramanın öğrenmede kalıcılığa etkisi temasında görüşme formlarından alınan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

*K11: "Bence kalıcı oldu çünkü bu uygulamalarında hep insanları kullanıyor."*

K11 öğrencilerin sürece aktif katılımının drama faaliyetlerinin akılda kalıcı olmasını sağladığını dile getirmiştir. Bu ifadeyle dramanın uygulamalı bir süreç olmasının onu etkili kıldığı vurgulanmıştır.

*K4: "Kalıcı oldu çünkü kalıp ifadeleri anlatınca öğretmen gibi hissediyorum."*

*K7: "Oldu ama sınıf önünde cümleyi açıklamamız söylendi. Çok utandım."*

K4 ve K7’nin görüşme formunda verdiği yanıtlara bakıldığında öğrencilerin özgüven problemlerinin ve iletişim becerilerinin drama süreçlerine katılımdaki duygu durumlarına etki ettiği ve bu durumun öğrenme süreçlerine yansıdığı görülmüştür.

**Tablo 7.***Drama yönteminin diğer faydaları*

<b>Tema</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
<b>Konuşma pratiği</b>	43,47	10
<b>Yeni kelimeler</b>	30,43	7
<b>Cesareti arttırmak</b>	17,39	4
<b>Yaratıcılık</b>	8,69	2

Tablo 7’ de görüldüğü üzere drama yönteminin diğer faydaları “konuşma pratiği (10), yeni kelimeler (7), cesareti arttırmak (4), yaratıcılık (2)” şeklindedir. Aşağıda drama yönteminin diğer faydaları temasında görüşme formlarından alınan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

K5: *“Başka Türkçe kelimeleri öğrendim ve sonra hayatımda kullanıyorum. Bu nedenle drama uygulamalarının faydası oldu.”*

K5 drama faaliyetlerinin dil gelişimine katkı sağladığını belirterek yeni kelimeler öğrenmesini ve bu kelimeleri günlük hayatında kullanmasını desteklediğini söylemiştir. Bu söylemden yola çıkarak drama faaliyetlerinin iletişime dayalı bir süreç olması açısından öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığı ve öğrencilerin bu uygulamalarda öğrendikleri kelimeleri günlük hayatlarında kullandıkları görülmektedir.

K2: *“İnsanlardan korkmamak.”*

K2 dramanın insanlarla iletişime katkı sağladığını ve cesareti arttırdığını dile getirmiştir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimindeki kalıp ifadelerin öğretilmesinde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerini ve dil becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin ve aktif olarak sürece katılımlarının drama faaliyetinde öğretilen deyimlerin akılda kalıcılığını arttırdığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda drama faaliyetlerinin pek çok dil becerisinin içinde bulunduğu uygulamaya yönelik etkinlikleri içinde barındırması nedeniyle öğrencilerin dil gelişimleri için pratik yapmasına olanak sağladığı görülmüştür. Drama faaliyetleri öğrencilerin dersi öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırarak ilgilerini canlı tutmuştur. Dramanın içinde barındırdığı etkileşimli süreç öğrencilerin özgüvenlerini arttırmış, insanlarla iletişim becerilerini güçlendirmiştir. Tüm bu süreçler değerlendirildiğinde öğrencinin aktif olarak sürece dahil olması ve öğrendiklerini eyleme dönüştürmesi açısından drama dil öğretiminde etkili ve kalıcı bir yöntem



olmuştur. Öğrenciler drama uygulamaları ile öğrendikleri kelimeleri bağlam içerisinde kullanarak günlük hayatlarına geçirmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde drama bireyin çok boyutlu gelişimine katkı sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

### *Araştırmayı gözlemleyen uzman görüşleri*

**Tablo 8.** *Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme sürecinde uzman görüşleri*

Tema	
<b>Olumlu özellikler</b>	Dikkat çekicilik (6) Akılda kalıcılığın sağlanması (2) Eğlendirici olması (5) Öğretimi pekiştirme (2) Dil gelişimini destekleme (4) İletişimi destekleme (2)
<b>Olumsuz özellikler</b>	Uzun zaman alması (2) Seviyeye uygun olmayan sözcüklerin kullanılması (2) Etkinliklerin anlamayan öğrenciyi sıkması (1) Eğitmenin sınıf hakimiyeti (1)

Yukarıda TÖMER’de öğretim görevlisi olarak çalışan uzman görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz özellikler şeklinde temalar belirlenmiştir. Drama sürecinin değerlendirmesi sonucu alınan bu görüşler incelendiğinde drama faaliyetlerinin öğrencilerin dikkatini çekerek derse olan ilgilerini arttırdığı, öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi sağlanmalarına ve dil gelişimlerini arttırmalarına katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Uzman görüşünde bulunan olumsuz özellikler dikkate alındığında dramayı uygulayacak kişinin sınıf düzeyine hâkim olması, sınıfla bir uyum süreci geçirmesinin drama faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Drama ile deyim öğretimi süreci genel olarak değerlendirildiğinde dramanın sınıf ortamında eğlenceli bir havanın oluşmasına, öğrenme sürecini istekli gerçekleşmesine katkı sağladığı, içinde barındırdığı uygulamaya dönük süreçlerin öğrencilerin öğrendiklerini hayatına geçirmesine yardımcı olduğu ve kalıcılığı arttırdığı gözlemlenmiştir. Öte yandan drama sürecinde kullanılan seviyeye uygun olmayan kelimelerin öğrencilerin kafasını karıştırdığı ve öğretim sürecini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu sürecin uygulamasında sınıf düzeyini ve öğrencileri tanımak için daha fazla gözlem ve uygulamaya yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

## ***Araştırmacı günlükleri***

**Tablo 9.** *Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme sürecinde tutulan araştırmacı günlükleri*

<b>Hazırlık</b>	<p>Hazırlık aşamasında uygulanan dans etkinliğinde bazı öğrenciler özgüven problemi yaşadıklarından dolayı etkinliğe katılmakta zorlanmıştı.</p> <p>Hazırlık etkinliğinde etkileşime dayalı etkinliklere yer verilmesi öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmiştir.</p> <p>Hazırlık aşamasında uygulaman kendi bayraklarının renginde bileklik yapma etkinliğinde öğrencilerin kültürel etkileşim süreçlerine katkı sağlanmıştı.</p> <p>Hazırlık etkinliğinde oynanan oyunun açıklanmasında dilsel yetersizlikler nedeniyle öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamaları sorunuyla karşılaşmıştı.</p>
<b>Canlandırma</b>	<p>Canlandırma sürecinde yapılan konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi dil becerilerine yönelik faaliyetlerin öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür.</p> <p>Canlandırma sürecinde öğrencilerin oynadığı oyunlar ve canlandırmalar, sürece aktif katılım ve grup çalışması içerdiğinden öğrencilerin kalıcı öğrenme süreçlerine destek olmuştur.</p> <p>Canlandırma sürecinde yapılan uygulamaların öğrencilerde sözcüğün bağlam içerisinde kullanımına yönelik bilgi sahibi olmasını sağlamıştır.</p>
<b>Değerlendirme</b>	<p>Değerlendirme aşamasında öğrencilerden alınan görüşler öğrencilerin drama etkinliklerinin uygulanma sürecinden memnun kaldıklarını göstermektedir.</p> <p>Değerlendirme aşamasındaki görüşlerden drama faaliyetlerinin öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin arttırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı ortaya çıkmaktadır.</p>

Drama uygulaması esnasında tutulan araştırmacı günlüklerinden çıkarılan sonuç incelendiğinde dramanın öğrencilerin deyimleri zihninde somutlaştırmasına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Drama süreçlerinin haftalık seyri incelendiğinde drama ile deyim öğretimi sürecinde öğrencilere yaptırılan hikâyeye yazma, yazdıklarını okuma, dinleme metni üzerinden soru cevaplama gibi dil becerilerine yönelik etkinliklerin dil becerilerinin gelişim sürecine katkı sağladığı gözlemlenmiş, aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerinde ve dil yeterliliklerinde de gelişim olduğu tespit edilmiştir. Drama ile deyim öğretimi sürecinin haftalara göre seyri incelendiğinde öğrencilerin ikinci haftadan sonra drama faaliyetleriyle yürütülen sürece yönelik farkındalıklarının artmasıyla sürece daha iyi uyum sağladıkları bu uyumun öğrenme süreçlerini hızlandırdığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda drama sürecinde ders içi verilen örneklerin öğrencilerin hayatından seçilmesi öğrencileri sürecin içine dahil ederek öğrendikleri deyimleri kendi öznel yaşantısında kullanmasını sağladığı gözlemlenmiştir. (Örneğin: “Kur sınavına girecek öğrencinin kalbi küt kür atıyordu.” cümlesinin hikâyede kullanılması öğrencilerin hayatında kur sınavı gibi bir gerçek

olması sebebiyle kendi kur sınavına girecekleri zaman" kalbi küt küt atmak" deyimini kullanmalarını ve deyim bağlamında öğrenmelerini sağlamıştır. Aynı zamanda süreç içerisinde yapılan grup çalışması içeren oyun etkinliklerinin akran öğrenmesini desteklediği ortaya çıkmıştır. Tüm bu süreçler değerlendirildiğinde dramanın öğrencilerin birçok alanda gelişimini destekleyen bir faaliyet olduğu ortaya çıkmış, Türkçe öğretiminde süreçsel olarak drama faaliyetinin uygulanmasının öğretimi etkili kıldığı sonucu çıkarılmıştır.

### Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerin drama faaliyetlerinden sonra deyimleri öğrenme durumları

**Tablo 10.** Drama uygulamaları sonunda deyimleri öğrenme durumları

DEYİMLER	Öğrenme durumu		TOPLAM
	Öğrenme gerçekleşmiş	Öğrenme gerçekleşmemiş	
Kalbi küt küt atmak	14	1	15
Hatır sormak	14	1	15
Dünya turuna çıkmak	14	1	15
Tadını çıkarmak	12	3	15
İç çekmek	12	3	15
Göz atmak	14	1	15
Eşlik etmek	14	1	15
Dil dökmek	15	0	15
Misafir ağırlamak	14	1	15
Meydan okumak	15	0	15
Kulak tıkamak	15	0	15
Şifayı kapmak	15	0	15
Çocuk kalmak	13	2	15
Sıfırdan başlamak	13	2	15
Boşluğa düşmek	11	4	15
Bir çuval inciri berbat etmek	4	11	15

Araştırma sonunda öğrencilere uygulanan değerlendirme formunda öğrencinin aktif ve pasif sözcük hazinesine yönelik farklı soru şekillerine (anlamıyla eşleştirme, hikâye yazma, cümle içinde kullanma, ilgili görselin hangi deyimine ait olduğunu bulma vb.) yer verilmiştir. Değerlendirme formundaki genel sonuca bakıldığında öğrencilerin deyimleri büyük oranda öğrenmiş oldukları görülmektedir. Testte kullanılan farklı soru şekillerine verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genelinin anlamını bildikleri deyimleri bağlam içerisinde kullanabildiği görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak drama sürecindeki öğretimde, sözcüğün bağlam içindeki anlamına yönelik etkinliklere yer verilmesinin sözcüğün aktif olarak cümle içinde ve paragraf içinde kullanımının öğrenilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Başarı testinde yer verilen hikâye yazma sorusuna verilen cevaplar dikkate alındığında drama yöntemi ile deyim öğretimi süreci içinde gerçekleşen dil becerilerine yönelik faaliyetlerin öğrencilerin yazma becerisine katkı sağladığı görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin toplum dil bilgisel yeterliklerini arttırmada drama faaliyetleri etkili midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğrenme üzerindeki etkisine dair temalar “yeni kelime öğrenme, sosyalleşme, konuşma pratiği, yaratıcılık, iletişim kurma” iken dramanın öğrenmenin kalıcılığa etkisine dair “yeni kelime öğrenme, sosyalleşme, konuşma pratiği, yaratıcılık, rahatsız olma” şeklindedir. Drama yönteminin faydaları “konuşma pratiği, yeni kelimeler, cesareti arttırmak, yaratıcılık” şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca araştırma drama yönteminin öğrencilerin dikkatini çektiğini, ilgilerini arttırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, soyut kavramların somutlaştırılmasına ve dil gelişimlerini arttırmalarına olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Ancak dramanın uygulanmasında öğreticinin öğrencileri tanıması ve onlarla uyumlu çalışma yürütmesi için öğrencilerle daha çok zaman geçirmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gün, Tanrikulu ve Türk (2021), deyim öğretiminde çalışma kâğıtları hazırlamışlardır. Bu çalışmalarıyla deyim öğretiminde öğretimin kalıcı hale getirilmesi için ayrıca çalışma gerektiği düşüncesini ortaya koymaktadırlar. Açık ve Akpınar’ın (2010) çalışmalarında Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında, yabancılara Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin öğ-

renme-öğretme sürecine aktarımı incelenmiş ve alanda kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Tekin ve Baş (2019) çalışmalarında da atasözü ve deyim öğretiminin uygulama örneklerine yer vermişlerdir. Yaptıkları araştırma sonucunda bu yapıların öğretiminde ek çalışma gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Maden (2010) yaptığı çalışmada, drama yöntemi ile gerçekleştirilen dil öğretiminde dramanın faydalarını belirlemiş ve önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kır Cullen (2021) ise çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanı için yaratıcı drama yöntemi kullanılarak organ isimleri ile (baş, ağız, yüz, ayak, sırt) kurulu deyimlerin öğretilmesi amaçlı yaratıcı drama ders modelinin oluşturulduğu çalışmada deyim öğretimi için drama planları hazırlamıştır. Çalışma sonucunda özellikle soyut anlamlı kalıp ifadelerin veya deyimlerin öğretiminde dramanın etkili olacağı görüşü ortaya çıkmaktadır. Arslan ve Gürsoy (2008), yabancılara Türkçe öğretiminde rol yapma ve drama uygulamalarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada uygulamaların yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olduğunu tespit ederek uygulama önerilerinde bulunmuşlardır.

Koparıcı (2019) çalışmasında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi doğrultusunda eylem odaklı yaklaşıma göre deyimlerin öğretimi yapılması gerektiği ve bu şekilde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sürece daha aktif katılım sağlamaları da araştırmanın bulguları arasındadır. Bu açıdan drama eylem odaklı anlayışla örtüşmektedir.

Ayrancı, Karazeybek ve Aydemir (2023), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Türkçe Temel Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmalarının nicel kısmında yaratıcı drama uygulamalarının dil seviyesinde önemli bir artış meydana getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Nitel kısmında ise, olumsuz tutumların yanı sıra yaratıcı drama uygulamalarının işlevsel ve yararlı olduğu, temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gün ve İkizçınar’ın (2019) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında deyimlere ilişkin çalışmalar bulunsa da konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında

yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde farklı yöntemlerin kalıcı öğrenmeleri desteklediği ve öğrencide derse yönelik motivasyonu arttırdığı ortaya koyulmuştur. Özellikle deyim ve kalıp ifade gibi dilin iletişimsel yönüne yönelik soyut kavramların drama gibi öğrencilerin aktif katılımını gerektiren süreçlerle öğretiminin dersin etkililiğini arttırdığı belirlenmiştir. Deyim öğretimi gibi soyut kavramların öğretilmesinde ek çalışma yapılması veya farklı yöntemlerin kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Bu yöntemler arasında dramanın yerine vurgu yapan çalışmalara rastlanmıştır.

Bu doğrultuda sunulan öneriler şöyledir:

- Yabancı dil olarak öğretiminde farklı toplum dil bilgisel öğretimi için drama faaliyetlerinden faydalanılabilir.
- Drama faaliyetleri söz varlığını zenginleştirmede ve dile yönelik farkındalık oluşturmada kullanılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırmak ve sürece aktif dahil olarak kalıcı öğrenmelerini sağlamak amacıyla ders işleniş sürecinde drama faaliyetlerine başvurulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanların yaratıcı drama uygulamaları hakkında daha çok bilgiye sahip olmaları sağlanabilir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan gerekli izin (2023-SBB-0896) alınmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- [1] Açık, F. ve Akpınar, M. (2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında, yabancılarla Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin öğrenme-öğretme sürecine aktarımı. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/bildirikitabi.pdf>
- [2] Adıgüzel, Ö. (2002). *Yaratıcı drama (1985-1995 Yazılar)*. Naturel Yayınları.
- [3] Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- [4] Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada temel kavramlar. A. Öztürk (Ed.). *İlköğretimde drama (1. Baskı) içinde* (ss.1-18). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- [5] Aslan, N. (1999). Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşmasına Merhaba” *Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması*. Ankara,
- [6] Aslan, N. (2009). “Drama Liderliği Öğretimi”, Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı. 20-22 Haziran, Ankara, Oluşum Yayınları, 25-29.
- [7] Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılarla Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109- 127.
- [8] Ayrancı, B. B., Yiğit Karazeybek, P. ve Aydemir, M. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ekev Akademi* 93(47), 47-66.
- [9] Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- [10] Gün, M., Tanrıku, L., ve Türk, A. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 49-64. DOI:10.29000/rumelide.948289
- [11] Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Pegem Yayınları
- [12] Gün, M. ve İkizçınar, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde atasözü ve deyimlerin

dağılımı: Yedi İklim Örneği. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 214–233.

[13] Heathcote, D. (1984). *Collected writings*. Hutchinson.

[14] Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

[15] Kır Cullen, E. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi; yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 81-90. <https://doi.org/10.47948/efad.925799>

[16] Kopardıcı, I. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/ öğrenimi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.

[17] Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 503-519.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177246>

[18] Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Pearson Education,

[19] Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: expanded source*, Sage.

[20] Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87.

[https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000070](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000070)

[21] Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.

[22] San, İ. (1990) Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.

[23] San, İ. (1991). *Yaratıcı drama eğitsel boyutları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

[24] Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramının özgürlüğü, alışkanlık kalıpları ve bir uygulama örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 189-219.

[25] Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap-



larında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-171.

### **Extended Abstract**

As a result of societal, social, and cultural changes, social interaction and migration have increased. This situation has led individuals to learn new languages. Studying at universities in different countries has also become a way to learn a new language. In Turkey, the task of teaching Turkish to foreign students attending university is carried out by TÖMERs. The teaching of Turkish as a foreign language conducted by TÖMERs shows that teaching words alone is insufficient to achieve the cultural transmission intended in target language instruction. Since language is a living entity, its formations are not limited to the words within the language. The new meanings acquired by groups of words represent the richness of the language. Therefore, the transfer of cultural usages of the language to the target audience in the social environment where the language is spoken is important for conducting a multidimensional language teaching process. Drama activities are seen as a teaching method that provides permanence, as they allow the language to be taught communicatively throughout the process. Therefore, in this study, the use of drama activities aims to teach the language within the social environment in which it is used and to eliminate conceptual misunderstandings arising in socio-linguistic patterns of the language. In this context, the study seeks to answer the question: "What is the impact of creative drama activities on improving the socio-linguistic competence of B1 level students learning Turkish as a foreign language?" The research is designed according to action research, one of the qualitative research methods, suitable for this question. The sample of the study consists of a middle-level B1 group, chosen through an appropriate sampling method, who will use the language effectively in communication after the basic level. The data collection techniques used in the study include a semi-structured interview form, researcher diary, observation form, and achievement test. The data of the study were analyzed using content analysis. The study concluded that drama is effective in teaching grammatical patterns.

In this study, it is aimed to make drama a tool used in the processing of the main course, apart from being a method used to involve the student in the

process and to provide intrinsic motivation. In order to increase the grammatical competence of the community, frequently used phrases in daily life were selected and these expressions were taught in the drama process. In line with the aim of the research, in the field of teaching Turkish as a foreign language, where trying different teaching methods is very necessary in the teaching process, the dimension of using drama as a tool and method was used for studies aimed at increasing students' community grammatical competence. Because knowing only the words and grammar rules of the learnt language does not mean knowing a foreign language. The student who learns a foreign language should know how the language is used in which environments, and should also learn about the culture and literature of that language. In order to use the language learnt effectively and successfully, to understand and make sense of it correctly, it is essential to know the culture of that language closely (Açıkgöz, 2018: 1). It is assumed that the use of drama activities in order to develop community grammatical competence for the use of living language will support the transfer of culture by allowing students to actively participate in the learning process. At the same time, it is thought that the animations in the drama activities carried out at the point of identifying the problems, ambiguities and misunderstandings that students experience while communicating in daily life will contribute to the process.

The research seeks to answer the question, "What is the impact of creative drama activities on improving the socio-linguistic competence of B1 level students learning Turkish as a foreign language?" Based on the collected data, the themes regarding its impact on learning include "learning new words, socialization, speaking practice, creativity, communication," while the themes regarding the impact of drama on the permanence of learning are "learning new words, socialization, speaking practice, creativity, feeling uncomfortable." The benefits of the drama method are listed as "speaking practice, new words, increasing courage, creativity." Additionally, the research revealed that the drama method captures students' attention, increases their interest, ensures permanent learning, facilitates the concretization of abstract concepts, and enhances their language development. However, it was concluded that for the effective application of drama, the instructor needs to spend more time with the students to know them bet-

ter and work harmoniousl The suggestions offered in this direction are as follows:

- Drama activities can be utilised for teaching different community grammar in teaching as a foreign language.
- Drama activities can be used to enrich vocabulary and raise awareness about language.
- In the field of teaching Turkish as a foreign language, drama activities can be used in the course teaching process in order to increase students' motivation towards the lesson and to ensure their permanent learning by actively participating in the process.
- It can be ensured that those working in the field of teaching Turkish as a foreign language have more knowledge about creative drama practices.



## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında 21. Yüzyıl Becerileri<sup>1</sup>***

**Dilek CİNGÖZ<sup>2</sup>**  
**Ömer KEMİKSİZ<sup>3</sup>**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerini 21. yüzyıl becerileri açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle gerçekleştirilen çalışmanın veri setini Yeni İstanbul ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinin B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitapları oluşturmaktadır. Yeni İstanbul kitap setlerindeki toplam 53 ve Yedi İklim kitap setlerindeki toplam 180 okuma metni araştırma kapsamında ele alınmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Yeni İstanbul kitap setindeki okuma metinlerinde yer verilen 21. yüzyıl becerisi sayısının B1 ders kitabında 162, B2 ders kitabında 126 ve C1 ders kitabında 80 olmak üzere toplam 368 olduğu tespit edilmiştir. Yedi İklim kitap setindeki okuma metinlerinde yer verilen 21. yüzyıl becerisi sayısının ise B1 ders kitabında 197, B2 ders kitabında 146 ve C1 ders kitabında 131 olmak üzere toplam 474 olduğu belirlenmiştir. Yeni İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarında tüm seviyelerde en fazla yer alan temel becerinin “öğrenme ve yenilik becerileri” olduğu, bunu “yaşam ve kariyer becerileri”nin takip ettiği, “bilgi, medya ve teknolojileri becerileri”nin ise okuma metinlerinde en az yer alan temel beceri olduğu ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl alt becerilerinde ise “eleştirel düşünme” ve “problem çözme” becerisinin metinlerde en fazla yer verilen beceriler olduğu tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** 21. yüzyıl becerileri, ders kitapları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimiöneri.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi ABD, Bartın/Türkiye. dilekfidan43@outlook.com, ORCID: 0000-0002-5976-4473

<sup>3</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın/Türkiye. oke-miksiz@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8628-6203

**Kaynak gösterme:** Cingöz, D. ve Kemiksiz, Ö. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında 21. yüzyıl becerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 187-217.

Geliş tarihi: 10.06.2024 – Kabul tarihi: 31.08.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2002

## **21st Century Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks**

### **Abstract**

The aim of this study is to analyze the reading texts in Turkish as a foreign language teaching textbooks in terms of 21st century skills. The data set of the study, which was conducted by document analysis, one of the qualitative research methods, consists of the B1, B2 and C1 level textbooks of Yeni İstanbul and Yedi İklim Turkish teaching sets. A total of 53 reading texts in Yeni İstanbul book sets and 180 reading texts in Yedi İklim book sets were analyzed within the scope of the research. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained. According to the research findings, it was determined that the number of 21st century skills in the reading texts in Yeni İstanbul book set was 368 in total, 162 in B1 textbook, 126 in B2 textbook and 80 in C1 textbook. It was determined that the number of 21st century skills in the reading texts in the Yedi İklim book set was 474 in total, 197 in the B1 textbook, 146 in the B2 textbook and 131 in the C1 textbook. In Yeni İstanbul and Yedi İklim textbooks, “learning and innovation skills” was the most common basic skill at all levels, followed by “life and career skills”, while “information, media and technology skills” was the least common basic skill in reading texts. In the 21st century sub-skills, “critical thinking” and “problem solving” skills were found to be the most frequently mentioned skills in the texts.

**Key Words:** *21st century skills, textbooks, teaching Turkish as a foreign language*

## Giriş

21. yüzyılda bilim, teknoloji ve ekonomi alanındaki değişim ve gelişimler, toplumları ve bireyleri küreselleşme ile beraber etkisi altına almıştır. Teknolojideki hızlı gelişimin bir sonucu olarak iletişim teknolojilerinde bilginin hızlı üretimi ve geniş kitlelere ulaşması mümkün olmuştur (Kılıç, 2015). Toplumların yaşamında meydana gelen bu değişim günümüz toplumlarının bilgi toplumu olmasını, teknolojinin hayatın her alanında olması ise dönemin dijital çağ olarak şekillenmesini sağlamıştır (Atalay, 2015). 21. yüzyıl insan yaşamını ve toplumların her alanını farklı şekillerde etkilemiş olup bu etkinin en önemli unsuru ise değişim kavramı olarak ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Alkış, 2019). Toplumları siyasi, sosyal ve ekonomik olarak etkileyen değişim kavramı eğitimde de birtakım ihtiyaç ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasını gerekli hâle getirmiştir (Genç ve Eryaman, 2008). Bilgi çağında eğitim, bireyleri ihtiyaç duyacağı becerilerle donatmada yeni taleplerle karşı karşıya kalmış (Aydın, 2021), bilgi çağındaki teknolojik gelişmeler bireylerde bulunması gereken özelliklerin de değişmesine sebep olmuştur (Cerrah Özsevgeç, 2020). Güçlü' ye (2022) göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını sağlayan araçlardan birisi öğretim programlarıdır. Bu bağlamda gelecek kuşakları daha donanımlı bireyler olarak yetiştirmek için eğitim öğretim programlarında değişiklik yapılması zorunlu hâle gelmiştir (Çelebi ve Altuncu, 2019). Eğitim sistemlerinin talep ve becerileri karşılaması için yapılması gerekenler noktasında becerilerin ve uygulama yöntemlerinin tanımlandığı pek çok rapor yayımlanmıştır. Eğitim programlarının hazırlanan raporlarda belirtilen becerilere ve ihtiyaçlara göre şekillendiği görülmektedir (Yalı, 2021). Bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen becerilerdir.

21. yüzyılın eğitim faaliyetleri; bilgiye erişimin, öğrenmelerin, amaç, öğretmen niteliği, öğretim materyalleri açısından eğitimle ilgili çoğu kavramın değişmesinden dolayı ülkelerin eğitim programlarında yeni arayışlara yönelmesine neden olmuştur. Bu gereksinim üzerine 21. yüzyılda öğrenen bireylerin okul hayatıyla sınırlandırılmadan bilgiye erişiminin sınırsız olmasından kaynaklı olarak rehber eşliğinde yaşam boyu öğrenme süreçleri önem kazanmıştır (Deniz ve Büyükalan Filiz, 2022). Eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesinde 21. yüzyılda yetiştirilen bireylerde bulunması gereken beceriler ve değişen koşullar bu düzenlemeyi gerekli kılan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler yaşadığımız yüzyılda bireylerin özellikle eğitim ve iş hayatı dâhil olmak üzere hayatın her aşamasında edinmesi gereken becerilerdir (Güçlü, 2022).

21. yüzyıl becerilerinin özünü öğrencilerin hangi bilgi birikimlerine sahip olmalarından çok bilgiyle neler yapabileceklerine vurgu yapmak olduğunu açıklayan Silva (2009), 21. yüzyıl etiketinin yanıltıcı olup bu bağlamda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin 21. yüzyıla özgü veya benzer-siz olmadığını ancak ekonomi ve çalışma şartlarının değişmesinden dolayı günümüzde yoğunlaştığını belirtmiştir. 21. yüzyılda bilginin hızlı üreti-minden dolayı bütün bilgiyi öğrenmenin yerine bilgiye nasıl ulaşılabacağı ve bilgiyi ihtiyaçlar doğrultusunda transfer edebilme yeteneği önem kazan-mıştır (Ocak, 2019). 21. yüzyılda var olmak için 21. yüzyıl yeterliliklerine sahip olunması gerektiğini ve bu becerilerin çocuklara ve gençlere öğretil-mesinin zorunlu olduğunu aktaran Özcan (2013), bunun için eğitim ve 21. yüzyıl becerilerinin birlikte ele alınmasının önemine dikkat çekmektedir.

Günümüzde eğitimin hem bireylerin ve toplumların refahı ve sosyal ge-lişimlerini sağlamalarında hem de bireylere bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında önemli bir işlevi bulunmaktadır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Yalçın'a (2018) göre eğitimin amaçlarından birisi de öğrencilerin günlük yaşamını kolay hâle getirmek ve onları iş hayatına hazırlamak-tır. Alismail ve McGuire'nin (2015) belirttiği gibi 21. yüzyıl becerilerinde gerek duyulan yetenekleri ortaya çıkarmak eğitim ile mümkündür. Bu se-beple 21. yüzyıl becerilerinin kazanımı tüm dünyada önemsenmiş ve 21. yüzyıl becerilerinin içerik ve tanımlamaları farklı kurum ve kuruluşlarca sınıflandırılmıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015). Ancak 21. yüzyıl becerileri P21 (Partnership for 21 st Century Learning/21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi) tanımı alanyazında daha fazla kabul görmekte ve P21 öğrenme çerçevesini oluşturan becerilerin, 21. yüzyıl değişimleri doğrultusunda ye-nilenerek güncelliğini koruduğu belirtilmektedir (Orhan Göksün, 2016). 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi'nde yer alan 21. yüzyıl temel be-cerileri ve alt becerilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** *21. yüzyıl öğrenme ortaklığı çerçevesinde 21. yüzyıl becerileri*

<b>Temel Beceriler</b>	<b>Alt Beceriler</b>
Öğrenme ve yenilik becerileri	Yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği
Yaşam ve kariyer becerileri	Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı



Tablo 1’de görüldüğü gibi 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi’nde yer alan 21. yüzyıl becerileri, üç temel beceri grubu ve buna bağlı alt becerilerden oluşmaktadır. Temel becerilerden öğrenme ve yenilik becerileri üst düzey bilişsel becerileri içerir. Yaşam ve kariyer becerileri, değişen düzene uyum sağlamayı ve kendini yönetmeyi gerektiren yaşam boyu öğrenmeyi içine alan becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise gelişen ve değişen teknolojiyi rutin dışında kullanabilme becerilerini kapsar. (Gelen, 2017).

Değişen dünya düzeninde ihtiyaç duyulan beceriler doğrultusunda eğitimde de yeni bir anlayış oluşmuş ve ihtiyaçlar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılından itibaren eğitim ve öğretim programlarını 21. Yüzyıl Yeterlilik Çerçevesi’ne göre yeniden düzenlemiştir (Güzelel, 2022). “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” doğrultusunda hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda da 21. yüzyıl becerilerinin yer aldığı görülmektedir (TMV, 2020). Tok’a (2013) göre eğitim öğretim programları kadar eğitim öğretimde kullanılan materyaller de önemli olmakta ve materyallerin kazanımlara uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan en önemli materyallerden biri olan ders kitapları hem öğreten hem öğrenen için bir kılavuz niteliğindedir (Ömeroğlu, 2016). Bu öneminden dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine yer veren metinlerin kullanılmasına özen gösterilmesi uygun olacaktır.

21. yüzyıl becerileriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde bu becerilerin ders kitaplarındaki (Akçay, 2019; Bal, 2018; Demir ve Özyurt, 2021; Dilekçi ve Karatay, 2022; Gültekin, 2019), öğretim programlarındaki (Barası, 2020; Bektaş vd., 2019; Çelebi ve Altuncu, 2019; Güngör, 2022; Kırgız, 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019), lisans programlarındaki (Tekerek vd, 2018) mevcut durumunun ortaya konulduğu ve bu becerilerle ilgili öğretmen görüşlerinin (Sarıtaş, 2019, Zan, 2022) alındığı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde 21. yüzyıl becerileriyle ilgili araştırmalara bakıldığında ise bu çalışmaların (Aydın ve Tunagür, 2021, Güngör, 2021, Güven ve Bülbül, 2023, Kızılcakaya, 2022; Şimşek, 2023) son yıllarda artış göstermeye başladığı ancak yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iki farklı ders kitabını 21. yüzyıl becerileri bakımından karşılaştırmaya dayalı gerçekleştirilen bu çalışmanın önemli olduğu ve

alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?” problem cümlesi doğrultusunda yürütülen çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

- 1) Yeni İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi B1 Ders Kitabı okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 2) Yeni İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi B2 Ders Kitabı okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 3) Yeni İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi C1 Ders Kitabı okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 4) Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi B1 Ders Kitabı okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 5) Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi B2 Ders Kitabı okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 6) Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi C1 Ders Kitabı okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 7) Yeni İstanbul ve Yedi İklim yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl becerilerinin kur seviyesine göre dağılımı nasıldır?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri seti, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

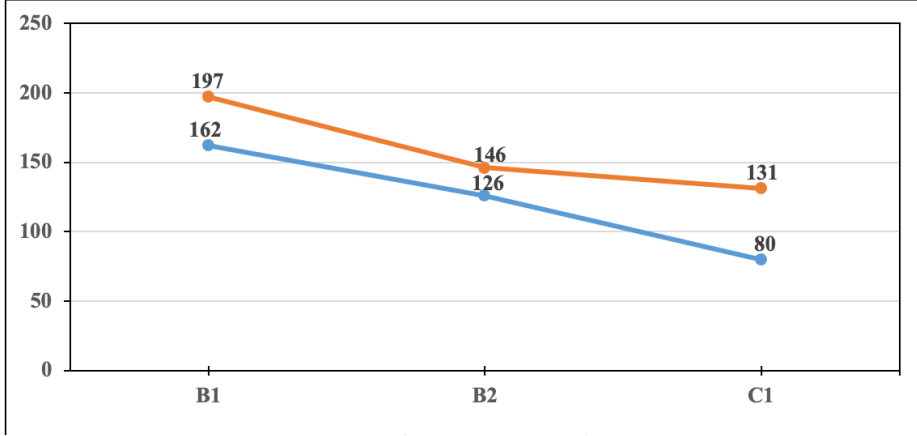
### **Araştırma Modeli**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında yer alan 21. yüzyıl becerilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda araştırmanın konusu olan veriyi toplama ve çözümleme doküman (belge) incelemesi olarak tanımlanır (Gürbüz ve Şahin, 2018) ve bu yöntem araştırılması hedeflenen olgu veya olguları içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Doküman incelemesi temelli eğitim araştırmalarında ders programları, ders kitapları vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Veri Seti**

Araştırmanın veri setini yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti ile Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin B1,

B2 ve C1 seviyesi ders kitapları ve bu kitaplardaki okuma metinleri oluşturmaktadır. Veri setinde yer alan ve 21. yüzyıl becerileri yönünden değerlendirilen okuma metni sayıları Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1’de görüldüğü üzere Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı’nda 18, B2 Ders Kitabı’nda 17 ve C1 Ders Kitabı’nda 18 olmak üzere toplam 53; Yedi İklim B1 Ders Kitabı’nda 74, B2 Ders Kitabı’nda 56 ve C1 Ders Kitabı’nda 50 olmak üzere toplam 180 okuma metnine yer verilmiş ve bu metinler araştırma kapsamında incelenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle ders kitaplarında yer alan ve çalışmaya dâhil edilecek okuma metinleri belirlenmiştir. Ardından P21 öğrenme çerçevesi doğrultusunda bu metinlerde mevcut durumu tespit edilecek 21. yüzyıl becerilerinin sınırları çizilmiştir. Okuma metinleri ve 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesinin ardından bu metinlerde 21. yüzyıl becerilerinin ne sıklıkla yer aldığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler 21. yüzyıl becerilerinin kodlanması ile her ünite için tablo hâline getirilerek okuma metinlerinde bulunan 21. yüzyıl becerilerinin toplam sayısına ulaşılmıştır.

Ulaşılan verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarmayı amaçlayan bu analiz yaklaşımına göre veriler, daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenip yorumlanır. Betimsel analizin kullanıldığı çalışmalarda, elde edilen bilgilerin doğru ve sistemli bir şekilde ortaya konulması, analize

tabi tutulması, yorumlanması ve sonuçların açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. (Ültay vd., 2021).

Bu analiz yönteminde geçerlik ve güvenilirlik tespiti için çalışmaya ait bulguların konu uzmanı başka araştırmacılar tarafından da incelenmesi gerekmektedir (Baş ve Akturan, 2017). Araştırma sonuçlarının doğruluğu ya da probleme ait çözümlerini konu edinmesi geçerliğe aittir. Nitel çalışmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı problemi mümkün olduğunca objektif bir şekilde çözüme ulaştırmasıdır (Baltacı, 2019). Araştırmada geçerliği sağlanmak için sürecin nasıl yürütüldüğüne yer verilerek okurun bu konuda bilgilendirilmesi amaçlanmış, bulgular bölümünde yer verilen tablolar ve grafikler ile bu tabloları ve grafikleri açıklayan metinlerin uyumlu ve tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

Güvenirlik ölçülmek istenen özelliğin farklı zamanlarda aynı şartlar altında ve aynı kişiler üzerinde aynı veri toplama aracı ile ölçülmesiyle aynı sonuçlara ulaşılmasıdır (Karaca, 2021). Araştırma yöntemleri ve sonuçlarının tekrar edilebilir olması aynı ya da benzer sonuçların başkaları tarafından da elde edilmesi güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir (Sığırı, 2022; Şahin, 2023). Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın yollarından biri ulaşılan verilerin analizinde başka bir araştırmacının kullanılarak sonuçların teyit edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) olduğu için, 21. yüzyıl becerilerinin cümlelerde/paragraflarda yer alma durumuyla ilgili kesin sonuca varılamayan ve şüpheye düşülen durumlarda bir alan uzmanının (Türkçe eğitimi alanında bir doktor öğretim üyesi) görüşlerine başvurulmuş, cümlelerin/paragrafların içeriği üzerine gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda analizlere nihai şekli verilmiştir.

Okuma metinlerinde yer alan becerilerin sıklık değerleri çalışmanın bulgular bölümünde tablolar aracılığıyla aktarılmış, tabloların altına ilgili becerileri en iyi yansıttığı düşünülen metin örnekleri eklenmiştir. Metinlerin sonuna ilgili cümlelerin/paragrafların hangi beceriyi/becerileri örneklenirdiği, veri setindeki kitabın hangi metninde ve kaçınıcı sayfasında yer aldığı şeklinde notlar düşülmüştür. Bu yaklaşımla çalışmanın iç güvenilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırmacı, çeşitli dokümanlardan ulaştığı verileri kendi yorumunu katmadan okuyucuya sunmalıdır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

## Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'nda yer alan okuma metnindeki 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına yönelik bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** 21. yüzyıl becerilerinin Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki sayısal dağılımı

Temel Beceriler	Alt Beceriler	f	Toplam
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	21	90
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	43	
	İletişim	15	
	İş birliği	11	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	14	65
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	22	
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	8	
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	12	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	9	7
	Bilgi Okuryazarlığı	-	
	Medya Okuryazarlığı	2	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	5	
			<b>162</b>

Tablo 2'de görüldüğü gibi Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'nda 21. yüzyıl becerilerine 162 kez yer verildiği ve en fazla yer verilen 21. yüzyıl temel becerisinin “öğrenme ve yenilik becerileri” (f=90) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında temel becerilerden “yaşam ve kariyer becerilerine” 65, “bilgi, medya ve teknoloji becerilerine” ise 7 kez yer verildiği belirlenmiştir. Metinler alt beceriler açısından ele alındığında en sık yer verilen becerilerin “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=43), “girişimcilik ve öz yönetim” (f=22) ile “yaratıcılık ve yenilikçilik” (f=21); en az yer verilen becerilerin ise “bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” (f=5) ile “medya okuryazarlığı” (f=2) olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca “bilgi okuryazarlığı” becerisine kitaptaki metinlerde hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Metinlerde tespit edilen 21. yüzyıl becerilerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Uzmanlara göre birkaç basit yöntemle uzun yıllar sağlıklı yaşayabiliriz. Bunun için uzmanlar bize şunları tavsiye ediyorlar: Sigara ve alkolden uzak durun. Bol temiz hava alın. Yiyecek ve içeceklerinize dikkat edin. Suyu yanınızdan ayırmayın. Düzenli spor yapın. Temizliğinize dikkat edin. Sosyal ilişkiler kurun.”* (Sağlıklı Yaşam Tavsiyeleri, s. 49)

Sağlıklı yaşamak için verilen önerilerin öncüllerinde bir problem ve sonrasında çözüm olması (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

Problemi çözebilmek için kişinin kendini denetleme ve kontrol gerekliliği (Girişimcilik ve öz yönetim)

*“Bir spor eğitmeniyim. Sık sık internette alışveriş yaparım. Hiçbir zaman bir problem yaşamadım. Ama son alışverişimde büyük bir sorunla karşılaştım. Spor yaparken giymek için internette çok meşhur bir siteden şort ve tişört aldım. Kargom iki gün içinde geldi. Kargo gelince kutuyu açtım ve çok şaşırdım. Çünkü tişört ve şort erkek için değil, kadın içindi. Ben bu ürünleri alırken bir hata yapmışım. Ürünleri değiştirmek istedim. Ama kabul etmediler. Para iadesi istedim, onu da kabul etmediler. Lütfen alışveriş yaparken dikkatli olun.” (Şikâyetim Var! s. 100)*

İnternette alışveriş yapmak (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) Alışveriş sonrasında yanlış ürün gelmesi, sorunla mücadele edilmesi, sorunu çözmek için alternatif çözümlerin bulunması (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

### İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yeni İstanbul B2 Ders Kitabı'nda yer alan okuma metinlerindeki 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına yönelik bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** 21. yüzyıl becerilerinin Yeni İstanbul B2 Ders Kitabı'ndaki sayısal dağılımı

Temel Beceriler	Alt Beceriler	f	Toplam
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	28	76
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	40	
	İletişim	7	
	İş birliği	1	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	17	42
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	8	
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	8	
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	7	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	2	8
	Bilgi Okuryazarlığı	-	
	Medya Okuryazarlığı	1	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	7	
			<b>126</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi Yeni İstanbul B2 Ders Kitabı'nda 21. yüzyıl becerilerine 126 kez yer verildiği ve en fazla yer verilen 21. yüzyıl temel becerisinin “öğrenme ve yenilik becerileri” (f=76) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında temel becerilerden “yaşam ve kariyer becerilerine” 42, “bilgi, medya ve teknoloji becerilerine” ise 8 kez yer verildiği belirlenmiş-

tir. Metinler alt beceriler açısından değerlendirildiğinde en sık yer verilen becerilerin “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=40), “yaratıcılık ve yenilikçilik” (f=28) ile “esneklik ve uyum” (f=17); en az yer verilen becerilerin ise “liderlik ve sorumluluk” (f=2), “iş birliği” (f=1) ve “medya okuryazarlığı” (f=1) olduğu ortaya çıkmıştır. Kitaptaki metinlerde “bilgi okuryazarlığı” becerisinin ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Metinlerde belirlenen 21. yüzyıl becerilerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

*“İlk kişisel bilgisayar IBM tarafından 1989 yılında üretildi. Bu tarihten itibaren artık bilgisayarlar evlerimize girdi. Kişisel bilgisayarlar ilk başlarda sadece varlıklı insanlar tarafından kullanılıyordu fakat zamanla herkesin bütçesine uygun bilgisayarlar üretildi. Bilgisayarlar evlere girmeye başladıktan sonra özellikle 90’lı yıllarda bilgisayar oyunları da popüler olmaya başladı.”* (İlk Kişisel Bilgisayar, s. 30)

Herkesin bütçesine uygun bilgisayarların üretilmesi (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

Bilgisayar oyunlarının geliştirilmesi (Yaratıcılık ve yenilikçilik)

*“İnternet tüm dünyada pek çok kişi tarafından haberleşme, medya, reklam, turizm, bankacılık, eğitim ve ticaret gibi alanlarda çok uzun zamandır kullanılıyor ve hayatımızın her alanında yer alıyor. Ayrıca insanlar bilgiye ulaşmak, yeni şeyler öğrenmek, sosyalleşmek, alışveriş yapmak ve eğlenmek gibi çeşitli amaçlarla interneti kullanıyor. ... İnternete erişim kolaylaştıkça internet kullanım oranı da arttı. ... İnternet kişilerin iletişim alışkanlıklarını da değiştirdi ve insanlar mesajlaşma amacıyla interneti daha sık kullanmaya başladı. Verilere göre internet kullanıcılarının %94’ü mesajlaşmayı internet üzerinden tercih ediyor. Kullanıcıların %85’i interneti sesli ya da görüntülü görüşmek için, %81’i de sosyal medya için kullanıyor.”* (Türkiye’de İnternet Erişimi ve Kullanımı, s. 37)

Türkiye’de internet erişimin düzenli olarak artması (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

Mesajlaşma amacıyla internetin daha sık kullanılması (İletişim- bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

İnternetin haber okumak ve farklı konularda bilgi edinmek için kullanılması (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

Sosyal medyanın farklı amaçlarla kullanılması (Medya okuryazarlığı-bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

İnternetin alışveriş yapmak için kullanılması (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

### Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı'nda yer alan okuma metinlerindeki 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** 21. yüzyıl becerilerinin Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı'ndaki sayısal dağılımı

Temel Beceriler	Alt Beceriler	f	Toplam
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	18	60
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	38	
	İletişim	2	
	İş birliği	2	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	-	18
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	10	
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	2	
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	3	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	3	2
	Bilgi Okuryazarlığı	-	
	Medya Okuryazarlığı	-	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	2	
			<b>80</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı'nda 21. yüzyıl becerilerine 80 kez yer verildiği ve en fazla yer verilen 21. yüzyıl temel becerisinin “öğrenme ve yenilik becerileri” (f=60) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel becerilerden “yaşam ve kariyer becerilerine” 18, “bilgi, medya ve teknoloji becerilerine” ise 2 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Metinler alt beceriler açısından değerlendirildiğinde en sık yer verilen becerilerin “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=38) ile “yaratıcılık ve yenilikçilik” (f=18); en az yer verilen becerilerin ise “sosyal ve kültürlerarası beceriler” (f=2), “bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” (f=2), “iletişim” (f=2) ve “iş birliği” (f=2) olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca metinlerde “bilgi okuryazarlığı”, “esneklik ve uyum” ile “medya okuryazarlığı” becerilerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Metinlerde belirlenen 21. yüzyıl becerilerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Son derece meraklı ve yaratıcı kişiliğe sahip olan Edison, 10 yaşına geldiğinde fizik ve kimya kitaplarına merak sarmıştı. Bu arada evlerinin ki-



lerinde bir kimya laboratuvarı kurmuş, bir süre sonra kendi başına bir telgraf aleti yapmış ve Mors alfabesini öğrenmişti. 12 yaşındayken ailesine yardım etmek için Port Huron ile Detroit arasında çalışan bir trende dergi ve meyve satmaya başlamıştı.” (Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları-Thomas Edison, s. 19)

Edison’un evinin kilerinde bir kimya laboratuvarı kurması (Yaratıcılık ve yenilikçilik, girişimcilik ve öz yönetim)

Ailesine yardım etmek için dergi ve meyve satması (Eleştirel düşünme ve problem çözüme)

“Eskiden, yetkili makamlara bir durumu, şikâyeti ya da dileği belirtmek için yazılan yazılara arzuhâl denirdi. Bütün bunları para karşılığında yapan kişiye arzuhâlcı denirdi. Arzuhâlcı olmak isteyen kişi, arzuhâlcı başına başvurur, resmi bir kurul önünde yapılan sınavda başarılı olursa kendisine “izin tezkiresi” verilirdi.” (Arzuhâlden Dilekçeye, s. 53)

Yetkili makamlara bir durumu belirtmek için yazı yazılması (Eleştirel düşünme ve problem çözüme)

Arzuhâlin para karşılığı yazılması (Girişimcilik ve öz yönetim)

Arzuhâlcı olmak isteyen kişinin başvuru yapması ve sınav başarısına göre izin tezkiresi verilmesi (Eleştirel düşünme ve problem çözüme, girişimcilik ve öz yönetim)

## Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yedi İklim B1 Ders Kitabı’nda yer alan okuma metinlerindeki 21. yüzyıl

**Tablo 5.** 21. yüzyıl becerilerinin Yedi İklim B1 Ders Kitabı’ndaki sayısal dağılımı

Temel Beceriler	Alt Beceriler	f	Toplam
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	17	110
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	59	
	İletişim	23	
	İş birliği	11	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	4	57
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	24	
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	13	
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	14	
	Liderlik ve Sorumluluk	2	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	6	30
	Medya Okuryazarlığı	4	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	20	
			197

Tablo 5’te görüldüğü gibi Yedi İklim B1 Ders Kitabı’nda 21. yüzyıl becerilerine 197 kez yer verildiği ve en fazla yer verilen 21. yüzyıl temel becerisinin “öğrenme ve yenilik becerileri” (f=110) olduğu tespit edilmiştir. Temel becerilerden “yaşam ve kariyer becerilerine” 57, “bilgi, medya ve teknoloji becerilerine” ise 30 kez yer verildiği belirlenmiştir. Metinler alt beceriler açısından değerlendirildiğinde en sık yer verilen beceriler “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=59), “girişimcilik ve öz yönetim” (f=24), “iletişim” (f=23) ve “bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” (f= 20); en az yer verilen beceriler ise “esneklik ve uyum” (f=4), “medya okuryazarlığı” (f=4), “liderlik ve sorumluluk” (f=2) şeklinde ortaya çıkmıştır. Metinlerde tespit edilen 21. yüzyıl becerilerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

*“Hasan Kınalı milli bir atlet, 72 yaşında ama yarışmalarda birinciliği kimseye bırakmıyor. Odası madalya ve kupalarla dolu. Yarışmalara katılmaya devam ediyor. Sağlığını dengeli beslenerek koruyor. Her sabah spor salonuna gidiyor. Spor salonundayken herkes onun performansına şaşırıyor.”* (Genç İhtiyarlar, s. 10)

72 yaşındaki millî atlet Hasan Kınalı’nın birinciliği kimseye kaptırmayışı, yaşından kaynaklı olan değişim sürecinde değişime uyum sağlaması (Esneklik ve uyum).

Ortaya bir performans koyabilmesi (Üretkenlik ve hesap verebilirlik)

Yarışmalara katılmaya devam etmesi, kendine güvenmesi (Girişimcilik ve öz yönetim)

*“Yaren ve ailesi, Antalya’da çok eğlenceli ve mutlu bir yedi gün geçirdikten sonra İstanbul’a döndü. Bir hafta boyunca hemen her akşam üniversiteye kayıt şartları ve dersler hakkında konuştular. Hatta başı ağrıyanlar, Yaren’den ilaç (!) bile istediler. Yaren, önce üniversite kayıt şartlarını öğrendi. Bütün bilgiler, üniversitenin internetteki sitesinde vardı.”* (Yaren Üniversiteye Kayıt Yaptırıyor, s. 52)

Akşamları üniversite kayıt şartları ve dersler hakkında yapılan konuşmalar (İletişim)

Baş ağrısı sorunu olanların Yaren’den ilaç istemesi (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

Yaren’in üniversiteye kayıt şartlarını kendisinin öğrenmesi (Girişimcilik ve öz yönetim)

Yaren'in üniversite kayıt bilgilerinin üniversitenin internet sitesinden öğrenmesi (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

### Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yedi İklim B2 Ders Kitabı'nda yer alan okuma metnindeki 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına yönelik bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** 21. yüzyıl becerilerinin Yedi İklim B2 Ders Kitabı'ndaki sayısal dağılımı

Temel Beceriler	Alt Beceriler	f	Toplam
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	12	96
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	49	
	İletişim	24	
	İş birliği	11	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	2	42
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	14	
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	9	
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	13	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	4	8
	Bilgi Okuryazarlığı	1	
	Medya Okuryazarlığı	2	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	5	
			<b>146</b>

Tablo 6'da görüldüğü gibi Yedi İklim B2 Ders Kitabı'nda 21. yüzyıl becerilerine 146 kez yer verildiği, bu becerilerden en fazla yer verilen 21. yüzyıl temel becerisinin “öğrenme ve yenilik becerileri” (f=96) olduğu, temel becerilerden “yaşam ve kariyer becerilerine” 42, “bilgi, medya ve teknoloji becerilerine” ise 8 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Metinler alt beceriler açısından incelendiğinde en sık yer verilen becerilerin “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=49) ile “iletişim” (f=24); en az yer verilen becerilerin ise “esneklik ve uyum” (f=2), “medya okuryazarlığı” (f=2) ve “bilgi okuryazarlığı” (f=1) olduğu ortaya çıkmıştır. Metinlerde tespit edilen 21. yüzyıl becerilerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Bülent Ecevit Üniversitesinin uluslararası öğrencileri geçen hafta, yaşamalarını Zonguldak Huzurevinde sürdüren yaşlılarla kahvaltıda bir araya geldi. Memleketlerinden kilometrelerce uzakta olan öğrenciler ile ailelerinden uzakta yaşamalarını sürdüren yaşlılar, kahvaltı sonrasında uzun uzun sohbet edip fotoğraf çektirdiler.”* (Huzurevinde Kahvaltı, s. 73)

Bülent Ecevit Üniversitesi uluslararası öğrencilerinin huzurevinde yaşlılarla bir araya gelmesi (Sosyal ve kültürler arası beceriler-iletişim)

Sohbet edip fotoğraf çektirmeleri (Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)

*“Zeynep: Patronun söylediği sunumu hazırladın mı?”*

*Aylin: Evet, hazırladım ama inanır mısın gece saat 03.00’te yattım. Sunum bitinceye kadar durmadan çalıştım.*

*Zeynep: Çok mu zordu?*

*Aylin: Zor ne demek. Demirden leblebi gibiydi. Anlaşılan sen hazırlanmamışsın.*

*... Patron bizim hazırlayacağımız sunuma güveniyor.*

*Zeynep: Biliyorum, ben de senden yardım isteyecektim. Japonlar öğleden sonra gelecekler. Sen de yardım edersen onlar gelene kadar bitiririm.*

*Aylin: Olur tabii. ...” (İş Yerinde, s. 20)*

Zeynep ve Aylin’in sunumu beraber hazırlayacak olmaları, yardımlaşmaları (İş birliği)

Japonlarla yapılacak olan görüşme (İletişim)

İş görüşmesi için hazırlanacak olan sunum (Üretkenlik ve hesap verebilirlik)

### **Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Yedi İklim C1 Ders Kitabı’nda yer alan okuma metinlerindeki 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına yönelik bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** 21. yüzyıl becerilerinin Yedi İklim C1 Ders Kitabı'ndaki sayısal dağılımı

Temel Beceriler	Alt Beceriler	f	Toplam
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	24	77
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	32	
	İletişim	17	
	İş birliği	4	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	2	40
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	6	
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	12	
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	15	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	5	14
	Bilgi Okuryazarlığı	10	
	Medya Okuryazarlığı	1	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	3	
			<b>131</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi Yedi İklim C1 Ders Kitabı’nda 21. yüzyıl becerilerine 131 kez yer verildiği ve en fazla yer verilen 21. yüzyıl temel becerisinin “öğrenme ve yenilik becerileri” (f=77) olduğu ortaya çıkmıştır. Temel becerilerden “yaşam ve kariyer becerilerine” 40, “bilgi, medya ve teknoloji becerilerine” 14 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Metinler alt beceriler açısından değerlendirildiğinde en sık yer verilen becerilerin “eleştirel düşünme ve problem çözme” (f=32) ile “yaratıcılık ve yenilikçilik” (f=24); en az yer verilen becerilerin ise “bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” (f=3), “esneklik ve uyum” (f=2) ve “medya okuryazarlığı” (f=1) olduğu belirlenmiştir. Metinlerde tespit edilen 21. yüzyıl becerilerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Göçebelik, bir topluluğun, yaşamını ve soyunu sürdürebilmek için süresi belirsiz aralıklarla yer değiştirme geleneği ya da alışkanlığıdır. ... Bu mevsimsel yer değiştirme ya da coğrafi şartlara uyum arayışı büyük oranda geçim kaynağı olan hayvancılığa bağlıdır.”* (Göçebe, s. 42)

Yaşamı ve soyu sürdürebilmek için yer değiştirme geleneği (Eleştirel düşünme ve problem çözme)

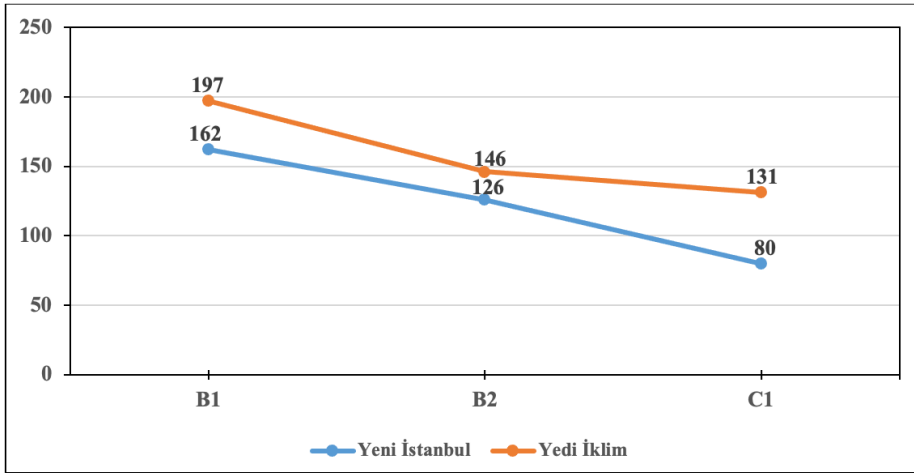
Mevsimsel yer değiştirmenin coğrafi şartlara uyum arayışı için olması (Esneklik ve uyum)

“Fotoğrafta Kukulkan (Kukuul Kaan) Piramidi ’nin kuzey cephesini görüyorsunuz. Mayalar bu piramidi, astronomi ve matematik bilgilerini ortaya koymak istercesine belirli bir sistemle inşa etmişlerdir. Örneğin piramidin dört cephesinin her birinde 91 basamak yer alır.” (Maya Denince Akla O Gelir! s. 101)

Mayaların, Kukulkan Piramitlerini matematik ve astronomi bilgilerini ortaya koymak istercesine belirli bir sistemle inşa etmeleri (Yaratıcılık ve yenilikçilik- eleştirel düşünme ve problem çözme).

### Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yeni İstanbul ve Yedi İklim yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki 21. yüzyıl becerilerinin kur seviyesine göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.



**Grafik 2.** Yeni İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarındaki 21. yüzyıl becerilerinin kur seviyesine göre dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü gibi Yeni İstanbul ve Yedi İklim B1-B2-C1 seviyesi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer verilen 21. yüzyıl becerilerinin sayısal dağılımına bakıldığında her iki kitap setinde de B1 seviyesinden C1 seviyesine doğru beceri sayısının azaldığı ve Yedi İklim kitap setinde hem kitap seviyeleri hem de toplamda yer verilen beceri sayısının Yeni İstanbul kitap setinde yer verilen beceri sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeni İstanbul kitap setindeki okuma metinlerinde yer verilen 21. yüzyıl becerisi sayısının B1 ders kitabında 162, B2 ders kitabında 126

ve C1 ders kitabında 80 olmak üzere toplam 368; Yedi İklim kitap setindeki okuma metinlerinde yer verilen 21. yüzyıl becerisi sayısının ise B1 ders kitabında 197, B2 ders kitabında 146 ve C1 ders kitabında da 131 olmak üzere toplam 474 olduğu belirlenmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada yabancı dil Türkçe öğretimi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Yeni İstanbul ve Yedi İklim yabancılara Türkçe öğretimi setlerinin B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki okuma metinleri 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı açısından değerlendirilmiştir.

Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl temel becerileri bağlamında en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine; en az ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu metinler 21. yüzyıl alt becerilerinin dağılımı bakımından değerlendirildiğinde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve öz yönetim ile yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerine; en az medya okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile sosyal ve kültürlerarası becerilere yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında kitaptaki okuma metinlerinde bilgi okuryazarlığı becerisine ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki B1 seviyesi kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen Ekin (2022), ilgili kazanımların ana becerilerde en fazla bilgi, medya ve teknoloji becerilerine, alt becerilerde ise en fazla bilgi okuryazarlığı becerisine uygun olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğretim programının öne çıkardığı kazanımların, ders kitaplarına alınan metinlerde tam olarak karşılık bulmadığı söylenebilir. Bu araştırmada okuma metinlerinde en az kullanılan becerilerden biri olan medya okuryazarlığı, Sarıtaş'ın (2019) 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabını incelediği araştırmada hem metinlerde hem de etkinliklerde hiç yer verilmeyen becerilerden biri olmuştur. Buna karşın aynı çalışmada bilgi okuryazarlığı becerisi gerek metinlerde gerekse etkinliklerde en çok öne çıkan 21. yüzyıl becerisi olarak dikkat çekmiştir. Aynı şekilde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ve etkinlikleri 21. yüzyıl becerileri bakımından inceleyen Sayır'ın (2023) çalışmasında da bilgi okuryazarlığı becerisi 7. sınıf ders kitabındaki metinlerde en sık yer verilen beceri olarak öne çıkmıştır. Bu durum ana dili olarak Türkçe

ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarına alınan metinlerin içerik yönünden farklılık gösterebileceği, bu farklılığın da metinlerde yer verilen becerilere yansiyabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yeni İstanbul B2 Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl temel becerileri bağlamında en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine; en az ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, B1 Ders Kitabı'ndaki sonuçlarla benzerdir. Araştırmanın bu bulgusu İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti'nde yer alan metinleri ve dil etkinliklerini 21. yüzyıl becerilerine yönelik olma özelliği açısından değerlendiren Güven ve Bülbül'ün (2023) araştırma bulgularıyla benzerlik arz etmektedir. İlgili çalışmaya konu olan kitap setinde 21. yüzyıl yeterlilikleri kapsamında yer alan toplam 105 etkinliğin sadece 6 tanesinin bilgi, medya ve teknoloji kullanma becerilerine yönelik etkinlik olduğu görülmüştür. Buna göre özellikle son yıllarda medyanın ve teknolojinin insan hayatının merkezinde yer aldığı düşünülse de bu durumun henüz ders kitaplarındaki metinlere ve etkinliklere tam olarak yansımadağı şeklinde bir yorum yapılabilir. Ders kitabındaki metinler 21. yüzyıl alt becerilerinin dağılımı açısından ele alındığında metinlerde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik ile esneklik ve uyum becerilerine; en az medya okuryazarlığı, iş birliği, liderlik ve sorumluluk becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında kitaptaki okuma metinlerinde bilgi okuryazarlığı becerisine ise B1 seviyesinde olduğu gibi hiç yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir. 2006, 2015 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarını yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ile ilgili hedefler bağlamında inceleyen Dilekçi ve Karatay (2021), 2015 ve 2019 programlarında eleştirel düşünme becerisi ile ilgili hedeflere çokça yer verilirken aynı programlarda bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları ile ilgili hedeflerin sayısında azalma olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle bahsi geçen çalışmanın sonuçlarının, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik sergilediği düşünülmektedir.

Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl temel becerileri bağlamında en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine; en az ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bahsi geçen temel becerilerin dağılımı B1, B2 ve C1 seviyesi



kitaplar için paraleldir denilebilir. Şimşek'in (2023) Yeni Hitit-3 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki 45 metni 21. yüzyıl becerileri bakımından incelediği çalışmanın sonuçları ulaşılan bu bulguyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada da veri setindeki metinlerde en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine, en az bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer ayrıldığı tespit edilmiştir. Buna göre yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan ders kitaplarına alınan metinlerde 21. yüzyıl temel becerilerinin sayısal dağılımının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ders kitabındaki metinler 21. yüzyıl alt becerilerinin dağılımı açısından değerlendirildiğinde metinlerde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik ile girişimcilik ve öz yönetim becerilerine; en az bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, sosyal ve kültürlerarası beceriler, iletişim ve iş birliği becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında kitapta okuma metinlerinde esneklik ve uyum, bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı becerilerine ise hiç yer verilmemiş olduğu görülmektedir. Metinlerde en çok yer verilen becerilerden yaratıcılık ve yenilikçilik becerisi Sayır'ın (2023) araştırmasında hem 6. hem de 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde ilk sırada yer almış, eleştirel düşünme becerisi de incelemeye alınan kitaplardaki metinlerde en sık işlenen 21. yüzyıl becerilerinden biri olmuştur.

Yedi İklim B1 Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl temel becerilerinden en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine; en az bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Bal'ın (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 5. sınıf Türkçe ders kitabını, Aydın ve Tunagür'ün (2021) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nı incelediği çalışmalarda da en fazla yer verilen temel becerinin öğrenme ve yenilik becerileri, en az yer verilen temel becerinin ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı 9. sınıf kazanımları açısından inceleyen Çelebi ve Altuncu'nun (2019) araştırmasında kazanımlarda en az yer alan temel beceri olarak tespit edilmiştir. Veri setindeki metinler 21. yüzyıl alt becerilerinin dağılımı açısından değerlendirildiğinde metinlerde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve öz yönetim ile iletişim becerilerine; en az liderlik ve sorumluluk, medya okuryazarlığı ile esneklik ve uyum becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu beceri-

lerden eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi Ekin'in (2022) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki B1 seviyesi kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri yönünden değerlendirdiği çalışmada kazanımlar bazında en fazla, esneklik ve uyum becerisi de kazanımlar bazında en az yer verilen becerilerden biri olarak ifade edilmiştir.

Yedi İklim B2 Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl temel becerileri bağlamında en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine; en az ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonucun, B1 Ders Kitabı'ndaki sonuçlarla benzer olduğu görülmektedir. Okuma metinleri 21. yüzyıl alt becerilerinin dağılımı açısından değerlendirildiğinde metinlerde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, girişimcilik ve öz yönetim becerilerine; en az bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile esneklik ve uyum becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Metinlerde en sık geçen eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ile iletişim becerisi Kızılcakaya'nın (2022) Gazi Üniversitesi TÖMER'in B1 Ders Kitabı'ndaki ve öğretmen kitabındaki metinleri ve etkinlikleri incelediği araştırmada da ön plana çıkan 21. yüzyıl becerileri olmuştur. Metinlerde en az yer verildiği tespit edilen medya okuryazarlığı ile esneklik ve uyum becerileri, Türkçe ders kitaplarının değerlendirildiği araştırmada da (Sayır, 2023) metinler ve etkinlikler bazında en az kullanılan 21. yüzyıl becerileri olarak dikkati çekmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin metinlerden hareketle hazırlandığı ve metinlerin etkinlikleri, etkinliklerin de metinleri destekleyici olması gerektiği düşünüldüğünde gerek metinlerdeki gerekse etkinliklerdeki becerilerin birbirlerine sıklık bakımından yakın olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yedi İklim C1 Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinde 21. yüzyıl temel becerileri bağlamında en fazla öğrenme ve yenilik becerilerine; en az bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bahsi geçen temel becerilerin dağılımının B1, B2 ve C1 seviyesi kitaplar için paralel olduğu söylenebilir. Okuma metinleri 21. yüzyıl alt becerilerinin dağılımı açısından değerlendirildiğinde metinlerde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik ile iletişim becerilerine; en az ise medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum ile bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Koçin ve Tuğluk (2020) tarafından yürütülen ve 2013 Okul Öncesi Eğitim

Programı'nın 21. yüzyıl becerileri bakımından incelendiği araştırmada da programdaki kazanımların çoğunlukla eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yeni Hitit-3 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerde 21. yüzyıl alt becerilerinin mevcut durumunu ele alan Şimşek'in (2023) araştırmasında da eleştirel düşünme becerisi %53'lik oranla ilk sırada, yaratıcılık ve yenilikçilik becerisi %47'lik oranla ikinci sırada yer almıştır. Ancak eleştirel düşünme ve problem çözme ile yaratıcılık ve yenilikçilik becerileri metinlerde en fazla yer verilen alt beceriler olarak öne çıkarken 9. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik görüşlerini ele alan bir araştırmada (Sarıtaş ve Yılmaz, 2022) katılımcıların bu becerilerle ilgili bilgi sahibi olmadığı, bu sebeple de Türk dili ve edebiyatı dersi ile bu beceriler arasında ilgi kurmadığı tespit edilmiştir. Buna göre 21. yüzyıl becerilerinin ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğrencilere aktarılması yanında öğrencilerde bu becerilere dair farkındalık oluşturulmasına özen gösterilmesi uygun olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri bireylerin hayatı anlayıp yorumlamasına, karar vermesine ve karşılaştığı problemleri çözmesine katkı sağladığından toplumların gelişmesi ve ilerlemesinde büyük öneme sahiptir (Mete, 2021).

Yeni İstanbul ve Yedi İklim yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları (B1-B2-C1) bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin sayısının Yedi İklim kitap setindeki okuma metinlerinde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, ilgili veri setindeki metin sayılarıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Zira araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan okuma metinleri Yedi İklim kitaplarında Yeni İstanbul kitaplarına göre nicelik bakımından daha zengindir. Yeni İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi Seti'nde 21. yüzyıl becerilerinin sayısının B1 ders kitabında 162, B2 ders kitabında 126 ve C1 ders kitabında da 80 olmak üzere toplam 368 olduğu tespit edilmiştir. Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Seti'nde ise 21. yüzyıl becerilerinin sayısının B1 ders kitabında 197, B2 ders kitabında 146 ve C1 ders kitabında da 131 olmak üzere toplam 474 olduğu belirlenmiştir. Buna göre kur seviyesi arttıkça kitaplarda yer verilen 21. yüzyıl becerilerinin sayısının azaldığı görülmektedir. Buna karşın Aydın ve Tunagür (2021), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nı incele-

dikleri çalışmada öğretim programının seviye kazanımlarında kur seviyesi arttıkça yer verilen beceri sayısının arttığını belirlemiştir. Söz konusu farklılığın öğretim programı seviye kazanımı hedefleri ile ders kitaplarındaki kazanımların uyumsuzluğundan, diğer bir deyişle ders kitaplarının öğretim programı kazanım hedeflerine hizmet etme açısından yetersiz kalışından kaynaklandığı öngörülmektedir.

Sonuç olarak 21. yüzyıl becerilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki genel görünümüne bakıldığında kitapların kur seviyesi yükseldikçe metinlerdeki beceri sayısının azaldığı ve temel becerilerin incelemeye alınan eserlerde benzer bir dağılım sergilediği söylenebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

[1] Akçay, A. (2019). *İngilizce dil öğretimi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi: İletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

[2] Alismail, H.A. ve McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.

- [3] Atalay, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmation) uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [4] Aydın, E. ve Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.
- [5] Aydın, S. (2021). *Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- [6] Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 13(4), 49-64.
- [7] Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- [8] Barası, M. (2020). *2018 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [9] Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- [10] Bektaş, M., Sellüm, F. S. ve Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.
- [11] Cerrah Özsevgeç, L. (2020). 21. yüzyılda eğitimle ilgili yönelimler. D. Ekiz ve H. Özmen (Eds.), *Eğitime giriş* içinde (ss. 300-319). Pegem Yayınları.
- [12] Çelebi, M. ve Altuncu, N. (2019). *21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri*. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı, ss. 231-244.
- [13] Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290.

[14] Deniz, S. ve Büyükalan Filiz, S. (2022). 21. yüzyıl becerileri ve tarihî gelişimi. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *21. yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları* içinde (ss. 1-42). Pegem Yayınları.

[15] Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.

[16] Ekin, B. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programındaki B1 seviyesi kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-19.

[17] Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

[18] Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-112.

[19] Güçlü, M. (2022). 21. yüzyıl becerileri için öğrenme ortaklığı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *21. yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları* içinde (ss. 43-60). Pegem Yayınları.

[20] Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

[21] Güngör, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

[22] Güngör, H. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. H. E. Çocuk ve T. Soysal (Eds.), *21. yüzyıl becerileri ve Türkçe eğitimi* içinde (ss. 187-196). Nobel Yayıncılık.

[23] Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

[24] Güven, Z. Z. ve Bülbül, A. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: İstanbul kitap seti. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 105-115.

- [25] Güzelel, G. (2022). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [26] Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- [27] Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [28] Kırğız, G. (2019). *Türkçe dersiyile 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [29] Kızılcakaya, S. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan kitapların 21. yüzyıl becerilerini yansıtırma düzeyi. *Edebiyat Bilimleri Dergisi*, 3, 43-64.
- [30] Koçin, B. ve Tuğluk, M. N. (2020). 2013 Okul öncesi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge* 49, 621-649.
- [31] Kotluk N. ve Kocakaya S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin alınması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- [32] Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- [33] Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- [34] Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- [35] Ocak, G. (2019). 21. yüzyılda eğitimde yeni yönelimler. K. Keskinliç (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (ss. 327-350). Pegem Yayınları.
- [36] Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [37] Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılarla Türkçe öğretimi için hazırlanmış*

*ders kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

[38] Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi-ni yeniden yapılandırmak için bir model önerisi, <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimi-ni-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi> (10.08.2023)

[39] Sarıtaş, B. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

[40] Sarıtaş, B. ve Yılmaz, A. (2022). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(234), 1137-1160.

[41] Sayır, M. F. (2023). Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerileri. E. Yağmur Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s. 237-262). Paradigma Yayınları.

[42] Sığırı, Ü. (2022). Nitel araştırma yöntemleri. R. Altunışık vd. (Eds.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri yeni perspektifler* içinde (ss. 471-511). Seçkin Yayıncılık.

[43] Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90, 630-634.

[44] Şahin, S. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Yayınları.

[45] Şimşek, P. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin 21. yüzyıl becerilerine uygunluğu. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14(52), 720-744.

[46] Tekerek, B., Karakaya, F. ve Tekerek, M. (2018). *An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21st century skills: Example of elementary mathematics and science*. Education Conference Education 4.0 Studies, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, 27-28 September 2018, Ankara.

[47] TMV. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.



- [48] Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- [49] Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188- 201.
- [50] Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- [51] Yalı, S. (2021). 21. Yüzyıl becerileri perspektifinden tarih eğitiminin yönü. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 209-233.
- [52] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- [53] Yılmaz, E. ve Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154.
- [54] Zan, T. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

### Extended Abstract

In the 21st century, changes and developments in science, technology and economy have influenced societies and individuals with globalization. As a result of the rapid development in technology, it has become possible to produce information rapidly and reach large masses in communication technologies (Kılıç, 2015). In the information age, education has faced new demands in equipping individuals with the skills they will need (Aydın, 2021), and technological developments in the information age have led to changes in the characteristics that individuals should have (Cerrah Özsevgeç, 2020). Many reports have been published in which skills and application methods are defined in terms of what needs to be done for education systems to meet the demands and skills. It is seen that education programs are shaped according to the skills and needs specified in the reports (Yalı, 2021). These skills are referred to as 21st century skills. The 21st century skills in the 21st Century Learning Partnership Framework consist of three

main skill groups (learning and innovation skills, life and career skills, information, media and technology skills) and sub-skills.

This study, which aims to identify 21st century skills in Turkish as a foreign language teaching textbooks, was conducted by document analysis, one of the qualitative research methods. The data set of the study consists of the B1, B2 and C1 level textbooks of Yeni İstanbul Turkish Teaching Set and Yedi İklim Turkish Teaching Set used in teaching Turkish to foreigners and the reading texts in these books. A total of 53 reading texts (18 in Yeni İstanbul B1 Textbook, 17 in B2 Textbook and 18 in C1 Textbook) and 233 reading texts (74 in Yedi İklim B1 Textbook, 56 in B2 Textbook and 50 in C1 Textbook) were included and these texts were analyzed within the scope of the research.

According to the research findings, it was determined that 21st century skills were included a total of 162 times in the New Istanbul B1 Coursebook, and the 21st century basic skill that was included most was "learning and innovation skills" (f=90). In addition, it was determined that among the basic skills, "life and career skills" were included 65 times, and "information, media and technology skills" were included 7 times. In the New Istanbul B2 Coursebook, 21st century skills are included 126 times in total, and the most frequently included 21st century basic skill is "learning and innovation skills" (f=76), followed by "life and career skills" (f=42) and "information, media and technology skills" (f=8). It was concluded that 21st century skills were included 80 times in total in the New Istanbul C1 Course Book and the most frequently included 21st century basic skill was "learning and innovation skills" (f=60). It was determined that among the basic skills, "life and career skills" were included 18 times, and "information, media and technology skills" were included 2 times. It has been revealed that the most included 21st century basic skill in Yedi İklim B1 Coursebook, where 21st century skills are included 197 times in total, is "learning and innovation skills" (f=110). It was determined that among the basic skills, "life and career skills" were mentioned 57 times, and "information, media and technology skills" were mentioned 30 times. In the Yedi İklim B2 Coursebook, 21st century skills are included a total of 146 times, the most mentioned 21st century basic skill is "learning and innovation skills" (f=96), "life and career skills" 42 times, "knowledge, It

was determined that "media and technology skills" were included 8 times. It was revealed that 21st century skills were included a total of 131 times in the Yedi İklim C1 Textbook, and the most frequently included 21st century basic skill was "learning and innovation skills" (f = 77). It was determined that among the basic skills, "life and career skills" were mentioned 40 times, and "information, media and technology skills" were included 14 times.

As a result, it was determined that the number of 21st century skills in the New Istanbul Teaching Turkish to Foreigners Set was 368 in total, 162 in the B1 textbook, 126 in the B2 textbook and 80 in the C1 textbook. In the Seven Climates Teaching Turkish to Foreigners Set, it was determined that the number of 21st century skills was 474 in total, 197 in the B1 textbook, 146 in the B2 textbook and 131 in the C1 textbook. Accordingly, it is seen that as the exchange rate increases, the number of 21st century skills included in the books decreases.



## ***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Türkçe Öğretimi: Betimsel Bir İçerik Analizi***

**Kübra KAYA ÜLKER<sup>1</sup>**

### **Öz**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üniversitede akademik olarak başarılı olabilmeleri için akademik dili anlayıp ve günlük hayatlarına aktarmaları bir gerekliliktir. Çünkü akademik anlamda başarılı olabilmenin ön koşulu akademik metinleri anlamak ve yorumlamaktır. Bu kapsamda yabancı dil öğretimi sürecinde akademik dil öğretimindeki mevcut durum bilimsel olarak ele alınması gereken konulardan biridir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, akademik Türkçe öğretimiyle ilgili hazırlanmış makaleleri ve lisansüstü çalışmaları incelemek ve betimsel içerik analizini yapmaktır. Çünkü betimsel içerik analizi yöntemi, ilgili alanda yapılan araştırma ve çalışmaların içerik olarak incelenmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar değerlendirilerek elde edilen veriler bağlamında genel durumun ortaya konması ve sonuçların yorumlanması amaçlanmıştır. 2015-2022 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçeyi ele alan lisansüstü çalışmalar ve 2013-2023 yılları arasındaki makaleler; türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine göre sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında “DergiPark, Google Akademik, Academia, Web Of Science, TRDizin veri tabanları ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ)” taranmıştır. Araştırma süresince lisansüstü çalışmalar “akademik Türkçe” “akademik okuryazarlık” ve “akademik yazma” üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 16 lisansüstü tez ve 21 makaleye ulaşılmıştır. Verilerin analizi ise betimsel içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Analiz sonucunda; en fazla yüksek lisans türünde çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların 2015-2022 yıllarında yoğunlaştığı görülmüş-

<sup>1</sup> Öğr. Gör. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul, kukaya@gelisim.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2523-069X

**Kaynak gösterme:** Kaya Ülker, K. (2024). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: betimsel bir içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 219-245.

Geliş tarihi: 19.03.2024 – Kabul tarihi: 31.08.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2003

tür. Çalışmalarda en fazla nitel yaklaşımın ve deneysel olmayan desenlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmalarda özellikle uygulama etkinlikleri, program, materyal tasarımı gibi eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, akademik Türkçe, akademik okuma.*

## **Academic Turkish Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Descriptive Content Analysis**

### **Abstract**

It is a necessity for students learning Turkish as a foreign language to understand and use the academic language in order to be academically successful at university. Because the prerequisite for academic success is understanding and interpreting academic texts. In this context, the current situation in academic language teaching in the foreign language teaching process is one of the issues that needs to be addressed scientifically. In this context, the aim of the study is to examine postgraduate studies on academic Turkish teaching and to conduct descriptive content analysis. Because descriptive content analysis is a method that enables the content of research and studies conducted in the relevant field to be examined. Postgraduate studies and articles on academic Turkish in teaching Turkish as a foreign language between 2015 and 2022; They were evaluated by classifying them according to their type, years, universities where they were conducted, research approaches, and research designs. In the research, document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used. “DergiPark, Google Scholar, Academia, Web Of Science, TRDizin databases and the Higher Education Institution National Thesis Center (YÖKTEZ)” were scanned in the source scanning and data collection for the research. During the research, thesis scans were focused on “academic Turkish”, “academic literacy” and “academic writing”. As a result of the screening, 16 postgraduate theses and 21 articles were found. Descriptive content analysis method was used to analyze the data. As a result of the research; It was concluded that most research was done in

the postgraduate type. It has been observed that the research intensified between 2015-2022. It was determined that qualitative approaches and non-experimental designs were mostly preferred in the studies. It has been determined that there are deficiencies in studies conducted in the field of Academic Turkish, especially in application activities, program and material design.

**Key Words:** *Teaching Turkish as a foreign language, academic Turkish, academic reading.*

## Giriş

Dil, insanların ifade etmek istedikleri duygu, düşünce ve bilgileri birbirlerine aktarmalarını sağlar. Bu aktarımın gerçekleşmesi dil sayesinde gerçekleşir. Bu bağlamda Aksan'a (1995) göre dil, insanların yaşadıkları ortamda ifade etmek istedikleri duygu, düşünce ve istekleri ses ve anlam çerçevesinde birbirlerine çok yönlü olarak aktarmasıdır. Bu aktarımın niteliğinin ana dili ve yabancı dil öğretiminde amaçlanan duruma göre akademik olması gerekmektedir. Bu yönüyle akademik dilin kullanılması, ana dili ve yabancı dil öğretiminde Türkçenin dört temel beceri bağlamında etkin ve doğru bir şekilde kullanılabilmesi gibi genel bir yeterlikten daha ötesidir. Bu bağlamda akademik söylem günlük konuşma dilinden farklıdır. Çünkü akademik dilin bilgi aktarımı gibi bir işlevi vardır. Bu sebeple hem güncel sözcükler hem de resmî ifadeler kullanılır (Heller ve Morek, 2015). Günlük konuşma dilinin oluştuğu toplumun zaman içerisindeki gelişim ve değişimi eğitim süreçlerinde ve araştırma alanlarındaki akademik dilin gelişimini etkiler (Tüfekçioğlu, 2023). Akademik söylemin bulunduğu ortamlar, akademik söz varlığının değişiklik göstermesinde etkilidir. Bu bağlamda akademik ifadelerin en fazla kullanıldığı yerler akademik metinlerdir (Hyland ve Tse, 2007, Akt. Tüfekçioğlu ve Albayrak, 2022: 1778). Dil öğretiminde öğrencilerin üniversitede akademik olarak başarılı olabilmeleri için akademik Türkçe yeterliliklerine sahip olmaları, okuduğu akademik metinleri anlamaları bir gerekliliktir. Jordan (1997), dil becerilerinin iletişimsel ifadeleri gerçekleştirirken alımlama becerileri ve üretimsel becerilerin birlikte kullanıldığını ifade eder. Bu bütünlük bir süreçtir (Jordan, 1997, Akt. Kocaman Gürata, 2022: 195). Bu gerekliliğin en fazla ihtiyaç olduğu alan ise hedef dilin eğitsel amaçlı öğretildiği lisans

ve lisansüstü eğitim düzeyleridir. Uluslararası öğrencilerin lisansüstü hayatlarında not alırken dinleme becerisini ve yazma becerisini bütünleşik bir şekilde kullanması gerekir. Bu bağlamda bu düzeylerde hedef kitleden beklenen dört beceride akademik yetkinliktir. İlgili yetkinlikler AOBM ile kazandırılmaya çalışılsa da YADOT'ta mevcut durumun beklentileri karşılamadığı açıkça ifade edilebilir (Karagöl ve Korkmaz, 2021: 210). Çünkü Türkçe dersleri, genel Türkçedir ve öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını karşılama amaçlıdır. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin ve akademik dilin sorulanması kaçınılmazdır. Alan yazında akademik dilin birçok farklı tanımı mevcuttur. Akademik dil Zwiers'a (2014) göre dile ait terimleri de içinde bulunduran kapsamlı bir olgudur (Akt. Göçen 2021: 46). Schleppegrell (2004) ise akademik dili, "okul dili" olarak tanımlamıştır (Akt. Morali 2019: 60). Akademik dil, ilgili alanda yapılan akademik araştırmalarda ve akademik ortamlarda kullanılır. Akademik dilde kurgusalılık yoktur (Seyedi, 2019: 10).

Tüfekçioğlu'na (2018: 2-12) göre akademik Türkçe öğretimi, öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaşacakları Türkçenin öğretimidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik dilin özelliklerine sahip olabilmeleri için bu öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandıracak akademik nitelikte içerikler sunmak gerekir. Akademik dilin öğreniminde sadece sözcük bilgisi yeterli olmaz. Öğrenciler sözcük bilgisinin yanı sıra dil becerilerini akademik olarak kullanma yeterliliğine de sahip olmalıdır. Ana dili öğretiminde Türkçenin bu dört temel becerisi bağlamında etkin ve doğru bir şekilde kullanılabilmesi her bireyden beklenen bir doğal yeterlidir. Bu bağlamda 21. yüzyılda bireylerden ana diline ek olarak bir yabancı dili daha aktif hâlde kullanabilme yeterliği beklenmektedir. Bu yeterlilik AOBM doğrultusunda dil seviyeleri bazında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisinde sahip olmaları gereken yeterlikler kazandırılmaya çalışılır. AOBM'de özellikle B1 seviyesinden sonra akademik bir yeterlik beklendiği görülmektedir (D-AOBM, 2020). Akademik eğitim süreçleri en fazla okuma etkinlikleri ile gerçekleşir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarındaki en önemli araçlardan biri okuma metinleridir. Akademik süreçlerde öğrencilerin başarılı olabilmemesinin ön şartlarından biri akademik metinleri anlamaktır. Bu durumu Çelik (2020) akademik okuma kaynakları ve bilgileri okuyup, okudukları metinler hakkında sorular sormaya ve yeni öğrendiği bilgilerle önceki bilgileri arasında bağlantı kurmak ola-



rak ele alır. Ülper'e (2010) göre akademik okuma, öğrencilerin akademik yeterliliğini artırmak amacıyla yapılan; makaleleri, araştırma raporlarını, tezleri, kaynak olarak alan ve bu metinler üzerinden gerçekleştirilen okuma türüdür.

Akademik becerilerin gelişimiyle birlikte öğrencilerin akademik materyalleri okuması da kolaylaşacaktır. Bu durum akademik okuma ihtiyacının en temel göstergesidir. Bundan dolayı akademik okuma becerisinin geliştirilmesinde diğer becerilerden daha fazla zaman gerekmektedir. Öğrencilere analiz ve sentez yapma becerisini kazandırıp metinleri farklı bakış açılarıyla yorumlatarak akademik metinleri okumaları ve anlamlandırmaları beklenmektedir. Akademik metinlerin farklı metin türlerinden ayrılan özellikleri içerik, yapı, dilin kullanımı ve kelime seçimidir. Bu metinler mantıklı ve bilimsel dayanaklara sahiptir. Bu sebeple standart dil kullanılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi günümüzde önem kazanan bir konu olması sebebiyle inceleme ve araştırma çalışmaları da artmıştır. Bu artış sebebiyle öğrenme talebini karşılamak üzere Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilere, üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER)'nde öğretim verilmektedir. TÖMER'ler öğrenme taleplerini karşılamak üzere ev sahipliği yapmaktadır. TÖMER'lerde öğrencilerin, Türkçe öğrenme amaçları farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitim süreçleri adına akademik amaçlar ile Türkçe öğrenmektedir. Ancak üniversitelerde ya da Türkçe öğretim merkezlerinde verilen Türkçe dersleri, ağırlıklı olarak öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin akademik anlamda yeterliliğinin sorgulandığı alanyazında da çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Demir ve Genç, 2018; Ekmekçi, 2017; Tok, 2013; Cevher ve Güngör, 2015). Tüm bu bilgi ve açıklamalar bağlamında akademik ihtiyaçlar çerçevesinde nitelikli bir akademik yeterliliklerin edinim sürecine geçilebilmesini hızlandırmak ve mevcut durumu ortaya koymak adına bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

## 1. Çalışmaların Genel Özellikleri

a) Çalışmaların yayınlandığı dergiler ve dizini, lisansüstü tezlerin türü

(yüksek lisans/doktora), çalışmaların yayınlanma yılı nedir?

b) Çalışmaların hazırlandığı üniversite ve enstitülere göre dağılımları nasıldır?

c) Çalışmaların araştırma yöntemi ve araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?

## **2. Çalışmaların İçerik Özellikleri**

a) Gerekçeleri bakımından

b) Amaçları bakımından

c) Konuları bakımından

d) Sonuçları ve önerileri bakımından nasıl bir görünüm sunmaktadır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yürütülmüştür. Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak akademik Türkçe ile ilgili yazılan yüksek lisans, doktora tezleri ve ilgili makaleler taranmıştır. Çünkü betimsel içerik analizi yöntemi bir alandaki çalışmaların içeriğinin incelenmesine imkân tanıyan yöntemdir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İnceleme sonucunda akademik Türkçe ile ilgili genel bir değerlendirme ve inceleme yapılmış, sonuçlar yorumlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada ele alınan çalışmalar farklı temalar çerçevesinde sınıflandırılmış olup alan araştırmacılarına ilgili bilgileri bulabilmeleri ve incelemelerine imkân sağlamaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında “Google Scholar, DergiPark” veri tabanları ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) taranmış ilgili konu hakkında 2015-2022 yılları arasında yapılan ve erişime açık 16 teze ve 2013-2023 yılları arasında yapılan 21 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen lisansüstü tezler akademik Türkçe, akademik yazma, akademik okuryazarlık ve akademik metin anahtar kelimeleri ile taranmıştır. İlgili tarih ve veri tabanlarında gerçekleştirilen aramalarda ilgili alan bağlamında çalışmalara ulaşılarak veriler toplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Bu araştırmada ulaşılan bulguların analizinde, betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalık ve Sözbilir (2014), betimsel analizini herhangi bir

konu hakkında yapılan araştırmaların incelenip sonuçlarının değerlendirilmesiyle yapılan çalışmalar olarak tanımlar. Dinçer (2018) bu yöntemin, meta-analiz ve meta-sentezden farkının nitel ve nicel verileri kullanabilmesi olduğunu ifade etmiştir. Betimsel içerik analizi kullanılan çalışmalar, bir konu doğrultusunda alan araştırmacılarının birbirinden farklı zamanlarda yaptıkları çalışmaların içeriksel nitelikte incelenip sınıflandırılmasıdır. İncelenen konu üzerine yapılan önceki çalışmalar, belirli ölçütlere ve içeriğine göre sınıflandırılıp ilgili konu hakkında çalışmak isteyenler için kaynak niteliği taşımaktadır. Birinci bölümde çalışmaların genel özellikleri ve çalışmaların yapıldığı yıllar bulunmaktadır. İkinci bölümde çalışmaların içerik özellikleri (gerekçe, amaç, konu) ve araştırmanın sonucu ile birlikte bu doğrultuda verilen öneriler bulunmaktadır.

## Bulgular

Bu bölümde çalışmalar genel ve içeriğe ilişkin özelliklerine göre incelenmiştir.

### Çalışmaların Genel Özellikleri Bakımından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öncelikle makale çalışmalarının yayınlandığı dergilere ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeye yönelik bilgiler ve bu bilgilerin frekans ve % olarak sayısallaştırılmış hali Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** alışmaların yayınlandığı dergiler ve dizini

Dergi İsimleri	f	%
İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER Dil Dergisi -Diğer	4	19
BAYTEREK   Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi-Diğer	1	4,8
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-TR Dizin	1	4,8
Ana Dili Eğitimi Dergisi-TR Dizin	2	9,5
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi- TR Dizin	1	4,8
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi-TR Dizin	3	14,3
Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi-Diğer	1	4,8
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi-TR Dizin	2	9,5
Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-TR Dizin	1	4,8
Sakarya University Journal of Education- TR Dizin	1	4,8
ukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi-TR Dizin	1	4,8
OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-TR Dizin	1	4,8
International Journal of Languages’ Education and Teaching-ERIC	1	4,8
Erciyes Eğitim Dergisi-TR Dizin	1	4,8
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Çalışmalar incelendiğinde 2013 ile 2023 arasında toplam 21 makalenin yayınlandığı görülmüştür. Bu makalelerin 4 tanesinin Aydın TÖMER Dil Dergisinde, 3 tanesinin Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisinde, 2 makalenin Ana Dili Eğitimi Dergisinde, 2 makalenin Rumeli-DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisinde ve kalanlarında birer tane olmakla birlikte diğer dergilerde yayınlandığı görülmektedir. Bu makalelerin 1 tanesinin ERIC, 11 makalenin TR Dizin dizinlerinde yer aldığı, 2 makalenin de diğer dizinler tarafından taranan dergilerde yayınlandığı görülmektedir.

İkinci aşamada tez çalışmaları hakkında bilgiler bulunmaktadır. Bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** *Lisansüstü tezlerin türü*

<b>Üniversite Adı</b>	<b>Tez</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bahçeşehir Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Boğaziçi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Erciyes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Sakarya Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	1	6,3
Erciyes Üniversitesi	Doktora Tezi	1	6,3
Gazi Üniversitesi	Doktora Tezi	1	6,3
Hacettepe Üniversitesi	Doktora Tezi	4	25,0
Sakarya Üniversitesi	Doktora Tezi	1	6,3
<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de tez çalışmalarının dokuz tanesi yüksek lisans, yedi tanesi de doktora tezidir.

Çalışmaların genel özellikleri bakımından yapılan diğer değişken ise çalışmanın yayınlandığı yıllara göre genel bir dağılımı gösterebilmek amacıyla yapılan incelemelerdir. Bu sayede araştırmaların hangi yıllar arasında daha fazla çalışıldığı ve güncelliğinin ne kadar korunduğu hakkında fikir sahibi olunabilecektir. Bilgiler Tablo 3 ve 4’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Lisansüstü tezlerin yapıldığı yıllara göre dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	Yüzde
2022	4	2	6	37,5
2021	1	-	1	6,3
2020	1	-	1	6,3
2019	2	1	3	18,8
2018	-	1	1	6,3
2017	1	2	3	18,8
2015	-	1	1	6,3
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

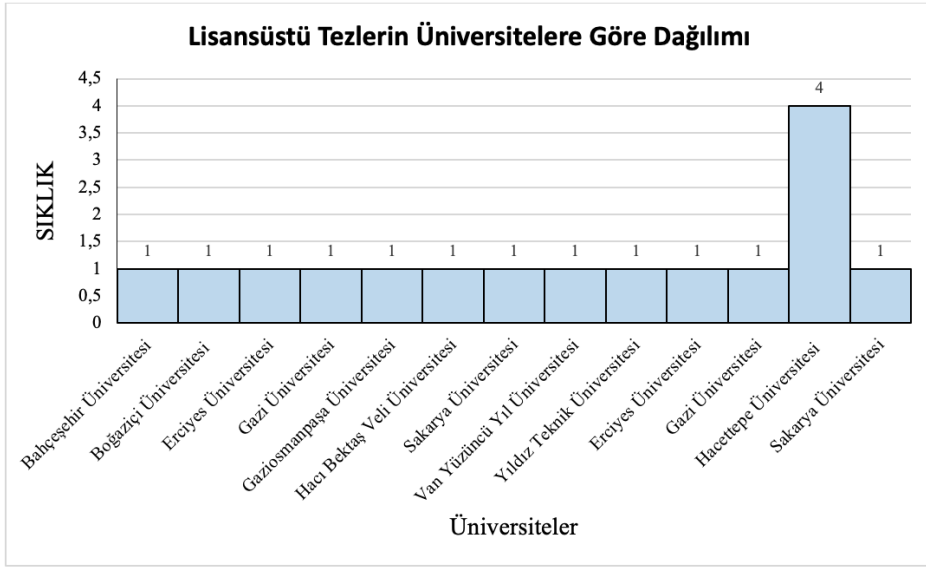
Tablo 3'te belirli konunun kullanıldığı çalışmaların yıllara göre dağılımı bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların %50,1'lik kısmının 2020-2022 yılları arasında, %43,9'lük kısmının 2017-2019 yılları arasında yapıldığı ve %6,3'lük kısmının 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre özellikle 2017 yılından sonra belirlenen konuya ilginin arttığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Makalelerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	f	%
2023	2	9,5
2022	3	14,3
2021	5	23,8
2020	1	4,8
2019	6	28,6
2018	3	14,3
2013	1	4,8
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde makale çalışmalarının yıllara göre dağılımı bulunmaktadır. Çalışmaların %23,8'lik kısmının 2022-2023 yılları arasında, %28,6'lık kısmının 2020-2021 yılları arasında yapıldığı, %42,9'luk kısmının 2018-2019 yılları arasında yapıldığı ve %4,8'lik kısmının 2013 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu verilere göre özellikle 2018 yılından sonra belirlenen konuya ilginin arttığı görülmektedir.

**Grafik 1.** Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı



**Tablo 5.** Lisansüstü tezlerin hazırlandığı enstitüye ilişkin veriler

Enstitü	f	%
Sosyal Bilimler	7	43,8
Eğitim Bilimleri	5	31,3
Türkiyat Araştırmaları	4	25,0
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Grafik 1 ve Tablo 5'te çalışmaların en fazla Hacettepe Üniversitesi olmak üzere; %43,8'inin Sosyal Bilimler Enstitüsünde, %31,3'ünün Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, %25,0'inin Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde hazırlandığı görülmektedir. Bu bulgular, çalışmaların daha çok Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlandığını göstermektedir.

## Çalışmaların Yöntemi ve Araştırma Deseni Bakımından Elde Edilen Bulgular

İlgili bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 6.** Lisansüstü tezlerin yöntemine ilişkin veriler

Araştırma Yöntemi	f	%
Nitel	9	56,3
Nicel	1	6,3
Karma	5	31,3
Belirtilmemiş	1	6,3
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da araştırmaların %56,3’ünün nitel, %6,3’ünün nicel, %31,3’ünün karma ve %6,3’ünün belirtilmemiş araştırma desenleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir.

**Tablo 7.** Lisansüstü tezlerin araştırma desenine ilişkin veriler

Araştırma Deseni	f	%
Deneyssel	5	31,3
Deneyssel Olmayan	11	68,8
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de çalışmaların %31,3’ünün deneyssel, %68,8’inin deneyssel olmayan araştırma desenine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, çalışmalarda daha çok deneyssel olmayan araştırma deseni kullanıldığını göstermektedir.

**Tablo 8.** Makalelerin yöntemine ilişkin veriler

Yöntem	f	%
Nicel	1	4,8
Nitel	18	85,7
Karma	2	9,5
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de çalışmaların %4,8’inin nicel, %85,7’sinin nitel ve %9,5’inin karma araştırma desenleri kullanılarak hazırlandığını göstermektedir. Bu durum, çalışmalarda daha çok nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini göstermektedir.





<b>Konuşma</b>	Akademik konuşma becerisine yönelik en çok yararlanan öğretim materyalinin ders kitapları olması
<b>Dinleme</b>	Akademik dinleme becerisinin geliştirilmesi Yapılan çalışmalarda dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejilerine göre incelenmemesi

### Çalışmanın Amaçları Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmada belirlenen konu ele alınarak yürütülmüş çalışmaların amaçları incelenmiştir. İlgili çalışmaların hangi amaçlarla yürütüldüğünün ortaya çıkartılması belirlenen daha fazla hangi amaçlarla çalışıldığını ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Makaleler ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Makalelerin amaçlarına göre çalışmaların dağılımı

AMAÇLAR	BECERİ	f	%
Etki Belirleme	Yazma	1	4,8
	Dinleme	1	4,8
	Belirtilmemiş	3	14,3
Durum Ortaya Koyma	Okuma	2	9,5
	Yazma	6	28,6
	Konuşma	1	4,8
	Belirtilmemiş	7	33,3
<b>Toplam</b>		<b>21</b>	<b>100</b>

Yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde, çalışmaların %23,9’u etki belirleme, %76,2’sinin ise durum ortaya koyma amacıyla yürütüldüğü görülmektedir.

**Tablo 11.** Tezlerin amaçlarına göre çalışmaların dağılımı

AMAÇLAR	BECERİ	f	%
Etki Belirleme	Okuma	1	6,3
	Belirtilmemiş	2	12,5
Durum Ortaya Koyma	Okuma	1	6,3
	Yazma	5	31,3
	Dinleme-Yazma	1	6,3
	Belirtilmemiş	6	37,5
<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde, çalışmaların %18,8’i etki belirleme, %81,2’sinin ise durum ortaya koyma amacıyla yürütüldüğü görülmektedir

**Tablo 12.** *Makalelerin konulara göre dağılımı*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Akademik Türkçe	10	47,6
Akademik Yazma	7	33,3
Akademik Metin	2	9,5
Akademik Türkçe Ders Kitapları	2	9,5
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tablo 12’de çalışmaların %47,6’sının akademik Türkçe, %33,3’ünün akademik yazma, %9,5’inin akademik metin ve %9,5’inin akademik Türkçe ders kitapları konuları üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Bu bulgular, çalışmalarda daha çok akademik Türkçe konularına yönelim olduğunu göstermektedir.

**Tablo 13.** *Lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı*

<b>Konular</b>	<b>Yüksek Lisans Tezi</b>	<b>Doktora Tezi</b>	<b>Toplam</b>	<b>Yüzde</b>
Akademik Türkçe	5	4	9	56,3
Akademik Yazma	3	2	5	31,3
Akademik Okuryazarlık	-	1	1	6,3
Akademik Metin	1	-	1	6,3
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 13 incelendiğinde çalışmaların %56,3’ünün akademik Türkçe, %31,3’ünün akademik yazma, %6,3’ünün akademik okuryazarlık ve %6,3’ünün akademik metin konuları üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Bu bulgular, çalışmalarda daha çok akademik Türkçe konularına yönelim olduğunu göstermektedir.

**Tablo 14. Çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı**

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>
<b>Akademik Türkçe</b>	<p>Yabancı öğrencilerin akademik Türkçe sorunla karşılaşması, akademik özyeterlik algılarını olumsuz etkiler.</p> <p>Akademik Türkçe alanında öğretim programları, ders izlenceleri gibi konularda eksiklikler bulunmaktadır.</p> <p>Akademik Türkçe derslerinin C1 ya da B2 seviyesinden sonra verilmesi gerekmektedir.</p> <p>Özel amaçlı dil öğretiminde derlem çalışmaları akademik Türkçe öğretiminde etkilidir.</p> <p>Özel amaçlı dil öğretiminde iş Türkçesi öğretimi sınıflandırılmıştır.</p> <p>Derlem kaynaklı sözlük listesinin hem öğrencilere hem de öğreticilere olumlu bir katkısı vardır.</p> <p>Akademik kavram bilgisi dil becerileri üzerinde olumlu etkilidir.</p> <p>Quizlet akademik kelimelerin öğretilmesinde etkilidir.</p> <p>Akademik Türkçe programı öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.</p> <p>Akademik Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğrenme ve kazanma sırasında zorluk yaşadıkları dil becerileri dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır.</p> <p>Öğrencilerin yükseköğrenim süreçlerinde yaşadığı dil problemlerinin motivasyonu düşürmektedir.</p>
<b>Okuma</b>	<p>Akademik Türkçe okuma metinlerinin doğru seçimi akademik becerilerin gelişiminde etkilidir.</p> <p>Akademik Türkçe Sosyal Bilimler Kitabının metinlerin okunabilirlik düzeyleri değerlendirilmiştir.</p> <p>Materyallerdeki akademik dil ve alan terminolojisi sebebiyle okuduğu anlama becerisinde olumsuz etki görülmüştür.</p> <p>Öğrenciler akademik okumada metinlerin bölümlerindeki terimleri anlamakta zorlanmaktadır.</p> <p>Akademik metinler hazırlanırken akademik metin hazırlama ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir.</p>
<b>Yazma</b>	<p>Türkçenin sessel ve yapısal özellikleri doğrultusunda akademik yazma ile ilgili değerlendirme ve sınıflandırma yapılmıştır.</p> <p>Uluslararası öğrencilerin; akademik yazma süreçlerinde öğrencilerden kaynaklanan, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan ve ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.</p> <p>Akademik yazma süreçlerini ve öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini alan uzmanları etkili bulmuşlardır.</p> <p>Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde sosyal bilimleri konu alan metinlerin daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir.</p> <p>Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini yeterli ve etkin şekilde kullanamamaktadır.</p> <p>Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitapları arasında niceliksel anlamda uyumsuzluk tespit edilmiştir.</p> <p>Uluslararası öğrenciler dört beceri içerisinde en çok yazma becerisinin kullanımında zorlanmaktadır.</p> <p>Uluslararası öğrencilerin dil bilgisi, sözcükler ve terimler konusunda yaşadıkları sorunlar, ana dilden aktarımlar ve yetersiz akademik Türkçe öğretimi sonucunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir.</p>

---

<b>Konuşma</b>	Akademik Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili eksikler mevcuttur. Öğrencilerin derse sözlü katkı sağlama konusunda eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik konuşmada telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Konuşma becerisinin kullanımında, Fen Bilimlerinde okuyan uluslararası öğrenciler Sosyal Bilimlerdeki öğrencilere göre daha çok zorlanmaktadır.
<b>Dinleme</b>	Akademik dinleme uygulamaları bu becerinin gelişiminde önemlidir.

---

### **Çalışmaların Önerileri Bakımından Elde Edilen Bulgular**

Bu çalışmada konunun incelendiği araştırmalarda aktarılan öneriler incelenmiştir. Belirlenmiş konunun kullanıldığı çalışmalarda sunulan öneriler aşağıda gösterilmiştir.

- Akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik farklı uygulamalar yapılmalıdır.
- Metin dağılımı nicelik bakımından dengeli olmalı ve metin dağılımı birbirine eşit veya benzer olmalıdır. Okuma uygulama ve etkinliklerinin türlere göre dağılımı da farklılaştırılmalıdır.
- Akademik metinlerin kolaydan zora doğru ilerlemesi gerekmektedir.
- Dil becerilerinin akademik alanla bağlantı kurularak incelenmesiyle birlikte uluslararası öğrencilerin üniversite eğitim sürecinden önce akademik Türkçe üzerine hazırlanması gerekir.
- Türkçenin dil bilgisel ve fonetik özellikleri, temel seviyeden başlanarak ders içerisinde anlatılmalı ve hata türlerinin belirlenmesi gerekir.
- Öğrencilere akademik yazma dersleriyle birlikte uygulamalı akademik yazma kitapları hazırlanabilir.
- Yazma becerileri geliştirilirken ve dilbilgisi gelişimi doğrultusunda tüm öğrencilere yönelik programlar ve içerikler oluşturulması gerekmektedir.
- Öğrencilerin Türkçe akademik yazma performansları tek bir sınava tabi tutulmamalıdır.
- Akademik Türkçe için kullanılacak ders kitabı ve materyal kullanımı geliştirilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme sistemi süreç odaklı olmalıdır.
- Tüm akademik dil becerileri geliştirilmeli ve akademik kelime öğretimi asıl amaç olmalıdır.

- Akademik Türkçe derslerinin öğretim elemanları tarafından yürütülmesi gerekmektedir.
- Özel amaçlı dil öğretiminde öğretim süreci hazırlanırken öğrencilerin mesleki konuları dikkate alınmalıdır. Bu alanla ilgili çalışmalar artırılması Türk dilinin meslek dili kapsamında dünya dilleri arasına girmesi bakımından önemlidir.
- Akademik Türkçe eğitiminde ders içinde yapılan uygulamaların da düzenlenmesi gerekmektedir.
- Üstsöylem belirleyicileri akademik Türkçe programlarında bağımsız bir konu olarak öğretilmelidir.
- Bununla birlikte akademik Türkçe başlığı altında oluşturulacak ders kitaplarında, daha önceden hazırlanan kelime listeleri dikkate alınmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi içerisinde akademik dinleme kapsamında akademik araştırmalara dayanan farklı materyaller, içerikler ve etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Akademik okuryazarlık ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
- Düzenli geri bildirim vermenin Türkçe yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisi vardır.
- Akademik amaçla hazırlanan YADOT kitapları incelenerek karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı üniversitelerin hazırlamış olduğu akademik Türkçe kitaplarındaki dinleme uygulamaları dil öğrenme yöntemleri, yazma çalışmaları ise yaklaşım ve yöntemler bağlamında incelenebilir.
- Akademik Türkçe dersinin bir yeterlilik sınavı ile değerlendirilmesi ve üniversitelerin YÖK kararıyla seçmeli olarak verilen bu dersin zorunlu bir ders hâline getirilmesi önerilmektedir.
- Derslerin öğrencilerin öğrenim düzeyine göre ayrılması önerilmektedir. Bununla birlikte akademik Türkçe programlarının farklı kazanımlara yönelik içerik ve uygulamalarla planlanması gerekmektedir.
- Dört temel dil becerisi bağlamında yapılan çalışmaların akademik metin yazım ilkeleri çerçevesinde incelendiği araştırmalar yapılmalıdır.

## **Sonuç ve Öneriler**

### **Çalışmaların Genel Özellikleri Bağlamında Ulaşılan Sonuçlar**

Bu araştırmada, YADOT'ta akademik Türkçe ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin ve makalelerin betimsel içerik analizini yapmak ve yapılan çalışmaların özelliklerinin dağılımını incelemek amaçlanmıştır. Yazılan makaleler incelendiğinde akademik Türkçe ile ilgili 2013 ile 2023 yılları arasında toplam 21 makalenin yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik Türkçe ile ilgili yazılan makalelerin dizinleri incelendiğinde mevcut araştırmaların en fazla TR Dizin dergilerde yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Demiriz ve Okur, 2019; Demir ve Genç, 2018; Eroğlu ve Okur, 2022; Halitoğlu, 2018; Hasırcı 2021; Karagöl ve Korkmaz,2021; Kocaman Gürata 2022; Kurt, 2021; Kurudayıoğlu ve Çimen, 2020; Sayar ve Genç, 2023; Şimşek, 2021; Tok, 2013; Ulutaş ve Kara, 2019). Bu makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde özellikle 2018 yılından itibaren akademik Türkçe bağlamında yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Makalelerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımında da daha çok nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Hazırlanan tez çalışmaları incelendiğinde ilgili konu hakkında en fazla yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Akademik Türkçe üzerine yapılan ilk lisansüstü çalışma Dolmacı'nın (2015) doktora tezidir. Akademik Türkçe alanında yapılan ilk yüksek lisans tezi ise Küçük'e (2017) aittir. Akademik Türkçe ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu deneysel olmayan çalışmalardır. Bu sebeple akademik Türkçe ile ilgili yapılan araştırmaların farklı açılardan incelenerek karşılaştırıldığı, ilgili konu hakkında farklı yöntem ve teknikler kullanılarak etkinliklerin tasarlandığı geniş kapsamda hazırlanacak deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların 2018 ile 2022 yılları arasında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tüfekçioğlu, 2018; Konyar, 2019; Kardoğan, 2020; Bakırdöğen, 2022; Eroğlu, 2022). Son yıllarda akademik Türkçe alanına yönelik olarak yapılan araştırmalar artmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmaların sonuçları ve alanyazın incelendiğinde akademik okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğundan bahsedilmiştir (Demir, 2017; Konyar, 2019; Yılmaz, 2022; Eroğlu, 2022; Halitoğlu, 2018). Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma yöntemiyle

yapılmıştır. İlgili konu hakkında yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması konu üzerinde durulması gerektiğinin bir göstergesi kabul edilebilir.

### **Çalışmaların Gerekçeleri Bağlamında Ulaşılan Sonuçlar**

Akademik Türkçe ile ilgili çalışmalar gerekçeleri bağlamında incelendiğinde daha çok akademik yazma becerisine ait gerekçeler bulunmaktadır. Buna bağlı olarak diğer becerilere kıyasla akademik yazma konusunda yapılan çalışmaların sayısı daha fazladır (Kardoğan, 2020; Kocaman Gürata, 2022; Samım, 2022; Seyedi, 2019; Yurdakul Güde, 2019). Bu bağlamda YADOT'ta uluslararası öğrencilerin yazma becerisinde sorunlar yaşamaları, akademik yazma becerisi için gerekli olan içerik analizi eksikliği ve akademik yazma süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği araştırmaların gerekçelerinden bazılarıdır.

Akademik Türkçe bağlamında yapılan araştırmaların gerekçeleri incelendiğinde özellikle öğrencilerin lisansüstü süreçlerindeki akademik Türkçe ve akademik kelime bilgisi ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. Özellikle uluslararası öğrencilerin lisans ve lisansüstü eğitim süreçlerinde başarılı olabilmeleri için akademik Türkçe anlamında gelişmiş olmaları bir gerekliliktir. Bu anlamda tüm akademik dil becerileri geliştirilmeli ve akademik söz varlığı öğretimi yapılması temel hedef olmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecini tamamladıktan sonra bölüm derslerini anlamakta zorluk yaşadıkları ortak görüş olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda akademik Türkçe alanında yapılan makale ve tezlerin sonuçlarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin program çerçevesinde doğru ve yeterli yöntemler kullanılarak gerçekleştirilecek akademik Türkçe öğretimine ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Bu anlamda akademik Türkçe derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin özgün ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak literatür incelendiğinde akademik Türkçe öğretiminde kullanılan uygulama, yöntem ve tekniklerin etkisini inceleyen deneysel çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

### **Çalışmanın Amaçları Bağlamında Elde Edilen Bulgular**

İlgili araştırmada belirlenen akademik Türkçe konusu ele alınarak hazırlanan çalışmaların amaçları incelendiğinde daha çok bir durumu ortaya koyma amacıyla yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Dolmacı, 2015; Çiftler,

2022; Bakırdöğen, 2022). Yapılan araştırmaların amaçları bu çalışmaların gerekçeleri ile doğru orantılıdır. Bir durumu ortaya koyma amacıyla hazırlanan çalışmaların çoğu yazma becerisi üzerine hazırlanmıştır (Yurdakul Güde, 2019; Özdemir, 2021). Akademik Türkçe ile ilgili etki belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların sayısı daha az olup araştırmacılar tarafından çalışılması gerekmektedir.

### **Çalışmanın Sonuçları Bağlamında Elde Edilen Bulgular**

Bu araştırmada akademik Türkçe üzerine hazırlanan çalışmaların sonuçları da değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik Türkçe eğitiminde ders içi etkinlik içeriklerinin yapılandırılması gerekmektedir. Buna yönelik olarak lisans ve lisansüstü öğrencilerin ihtiyaçları farklı olduğu için yapılacak uygulamaların öğrencilerin öğrenim düzeyine göre ayrılması önerilmektedir.

Akademik amaçla hazırlanan kitaplar incelenerek karşılaştırma yapılabilir. Bununla birlikte akademik Türkçe başlığı altında oluşturulacak ders kitaplarında, daha önceden hazırlanan kelime listeleri dikkate alınmalıdır.

Yapılan çalışmalarda uluslararası öğrencilerin akademik yazma süreçlerinde öğrencilerden, ders kitabı ve materyallerden dolayı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma ve dinleme becerileri için ulaşılan ortak sonuçlardan biri ise becerinin ediniminde kullanılan yöntem ve tekniğin doğru seçilmesi gerektiğidir (Dolmacı, 2015; Ekmekçi, 2017; Demir, 2017; Küçük, 2017; Morali, 2019).

### **Çalışmanın Önerileri Bağlamında Elde Edilen Bulgular**

Mevcut araştırmada belirlenmiş konunun ele alındığı çalışmalarda ifade edilen öneriler incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın daha sonraki araştırmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğreticilere yapılan önerilerde akademik Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle birlikte farklı uygulamaların da yapılabileceği ve uygulama sırasında öğrencilere anında dönüt verilmesi gerektiği önerilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik yazma performansları tek bir sınava tabii tutulmamalı ve süreç temelli bir yaklaşım izlenmesi gerekmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler incelendiğinde ise akademik Türkçe için kullanılacak ders kitabı ve materyal kullanımının geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bununla birlikte bu alanda hazırlanan akademik amaçla



hazırlanan Türkçe kitapları farklı açılardan incelenerek karşılaştırılabilir (Tok, 2013; Hasırcı, 2021; Şimşek, 2021; Sayar ve Genç, 2023).

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

Analiz kapsamında incelenen çalışmalar yıldız (\*) ile gösterilmiştir.

[1] Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

[2] \*Aytan, T. ve Çiftler, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(4).

[3] \*Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T., İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1).

[4] \*Bakırdöğen, M. (2022). *Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Akademik Türkçe Kitap Setlerinin Okuma Metinleri ve Etkinliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

[5] \*Yahşi Cevher, Ö.ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, UDES 2015 Özel Sayısı, 2267-2274.

- [6] Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- [7] Çelik, M. E. (2020). *Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi*. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayınları.
- [8] \*Çiftler, F. (2022). *Akademik Türkçe İçin Alanlara Özgü Oluşturulan Kelime Listelerinin İnternet Tabanlı Kullanımı Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [9] \*Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2).
- [10] \*Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 91-104.
- [11] \*Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları* (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- [12] Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- [13] \*Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- [14] \*Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmış doktora lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- [15] \*Ekmekçi, V. (2018). Akademik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci içerisinde dinleme öğrenme alanına yönelik bir eylem araştırması. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1).
- [16] \*Eroğlu, S. ve Okur, A. (2022). Akademik Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları terimler üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4).
- [17] \*Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerdeki Akademik Türkçe Söz Varlığı ile Akademik Türkçe Ders Kitaplarının*

*daki Söz Varlığı* (Yayımlanmış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.

[18] \*Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 46.

[19] \*Halitoğlu, V. (2018). Akademik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kelime öğrenimi ve buna yönelik bir eylem araştırması. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 2(1).

[20] \*Harmankaya, M. Ö. (2022). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler kitabının okunabilirliği. *BAYTEREK | Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2).

[21] \*Hasırcı, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35).

[22] Heller, V. ve Morek, M. (2015). Academic discourse as situated practice: An introduction”, *linguistic and education*, (31), 174-186.

[23] \*Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 210.

[24] \*Kardoğan, M. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Yayımlanan Makalelerin Eğilimleri ve Akademik Metin Hazırlama İlkelerine Uygunluğu Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

[25] \*Kocaman Gürata, E. (2022). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 195.

[26] \*Kocaman Gürata, E. (2022). *Uluslararası Öğrencilere Türkçe Akademik Yazma Öğretiminde Kullanılan Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

[27] \*Konyar, M. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

[28] \*Kurt, V. (2021). Yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesi: Tanımlar ve sınırlıklar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24).

[29] \*Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (16)31.

[30] \*Küçük, F. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.

[31] \*Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 60.

[32] \*Omar Samım, M. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar (Afganistan Örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

[33] \*Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Akademik Türkçe Kitap Setlerinin Dinleme ve Yazma Etkinlikleri Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

[34] \*Sayar, E. ve Genç, A. (2023). Akademik Türkçe sözcük listesi oluşturma üzerine derlemeden öğretime kuramsal tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (38).

[35] \*Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi* (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

[36] \*Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kullanılan materyallerin akademik söz varlığı bakımından derlem tabanlı incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1)

[37] \*Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23).

[38] \*Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı* (Yayımlanmış doktora tezi).

Hacettepe Üniversitesi.

[39] Tüfekçioğlu, B. ve Albayrak, F. (2022). Statistical analysis from a pedagogical perspective of high frequency words in Turkish academic vocabulary. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(18)

[40] Tüfekçioğlu, B. (2023). Türkçe akademik sözcüklerin eşdizimsel sıklıklarının karşılaştırılması. *Türkçe Uygulamalı Dilbilim Dergisi*, 1(11).

[41] \*Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi: İktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler için ilk 1000 sözcük listesi önerisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28).

[42] Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayınları.

[43] \*Vergili, Y.E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe-iş Türkçesi bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2).

[44] \*Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Akademik Yazmaya Yönelik Bir İçerik Önerisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

[45] \*Yılmaz, K. (2022). *İki Dilli Türk Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dersinin Geliştirme ve Değerlendirme Çalışması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

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

### Extended Abstract

Academic language use is more than a natural competence, such as being able to use the language effectively and correctly in the context of four basic skills in teaching mother tongue and foreign languages. Because in language teaching, it is a necessity for students to have academic reading skills and understand the academic texts they read in order to be academically successful at university. The area where this requirement is most needed is the undergraduate and graduate education level where the target language is taught for educational purposes. Because at these levels,

what is expected from the target audience is academic competence in all four skills. Although efforts are made to acquire relevant competencies by taking into account the Common European Framework of Reference for Languages, it can be clearly stated that the current situation in teaching Turkish as a foreign language does not meet the expectations.

Teaching Turkish as a foreign language has gained momentum in recent years, and therefore research and development studies on this subject have also increased. In Turkey, foreign students are taught Turkish by the Turkish Teaching Application and Research Centers (TÖMER) of universities. Although the reasons for students learning Turkish vary, the majority of them learn Turkish for academic education in Turkey. The Turkish lessons given are mainly in general Turkish and are aimed at meeting the daily needs of the students. This has therefore made it inevitable to question the academic adequacy of the Turkish education provided. In the context of all this information and explanations, answers to the following questions were sought in this study in order to accelerate the transition to a qualified academic reading skill acquisition process within the framework of academic needs and to reveal the current situation.

The research was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. Descriptive content analysis method was preferred in the research. In this regard, firstly, master's and doctoral theses and related articles written about academic Turkish were scanned.

In this research, it was aimed to conduct a descriptive content analysis of postgraduate theses and articles about academic Turkish in teaching Turkish as a foreign language and to examine the distribution of the characteristics of the studies. The majority of studies conducted in the field of Academic Turkish have been conducted with qualitative research method. When the distribution of studies by years is examined, the first postgraduate study on academic Turkish is Dolmacı's (2015) doctoral thesis. The first master's thesis in the field of Academic Turkish belongs to Küçük (2017). It has been determined that students learning Turkish as a foreign language have difficulty in understanding department courses after completing the language education process. In this context, in line with the results of the articles and theses in the field of academic Turkish, it has been seen

that students learning Turkish as a foreign language need academic Turkish teaching using correct and sufficient methods within the framework of a program. In this sense, it has been concluded that the methods and techniques used in academic Turkish lessons should be original and meet student needs. However, when the literature was examined, it was seen that the number of experimental studies examining the effects of applications, methods and techniques used in academic Turkish teaching was insufficient.

According to the research results, in-class activity contents need to be structured in academic Turkish education. In this regard, since the needs of undergraduate and graduate students differ, it is recommended that the applications be separated according to the education level of the students. However, it is important to plan academic Turkish programs with content for different achievements.





## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerinin Nitel Analizi: TMV Örneği***

**Tarık DEMİR<sup>1</sup>**

### **Öz**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici yeterlilikleri ve özellikle pedagojik yetkinlikler her geçen gün daha çok önemi anlaşılan konulardan biri hâline gelmektedir. Araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak (Türkiye dışında) örgün öğretim süreçleri içerisinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içinde yaşanan soru ve sorunlara yaklaşımında iletişim ve iş birliği ile öğrenciye yaklaşım alanlarındaki yetkinlik ve yeterliklerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmış ve öğretici yeterlikleri analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim Türkiye Maarif Vakfı Okullarında farklı ülkelerde öğretmenlik yapan 8 Türkçe öğretmeni (4 kadın, 4 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı çalışma grubundaki tüm öğretmenlere dijital biçimde ulaştırılmış ve çalışmaya gönüllü, seçkisiz biçimde dâhil olan öğretmenlerle devam edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgiler alındıktan sonra öğretici yeterliklerinin tamamına ilişkin iç içe geçmiş on örnek durumlardan oluşan ölçekle veri toplanmıştır. Çalışma kapsamında iletişim ve iş birliği ile öğrenciye yaklaşım yeterlikleri incelendiği için bu yeterliklerin ölçüldüğü iki örnek durum ele alınmış ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizlerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman ve akademisyen görüşleri alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların çoğunluğunun edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu olanların edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha fazla pedagojik hassasiyet göttüğü ve gerekliliklerine riayet ettiği anlaşılmıştır. Katılımcıların tamamının sahip olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sertifikasını edinme sürecindeki eğitimlerin faydalı olduğu ancak söz konusu eğitim

<sup>1</sup> Doç. Dr. ,Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara/Türkiye. tarikdemir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4173-1948.

**Kaynak gösterme:** Demir, T. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerinin nitel analizi: TMV örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 247-271.

Geliş tarihi: 06.09.2024 – Kabul tarihi: 23.09.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2004

programlarının pedagojik alan bilgisine yönelik içerik sunup sunmaması ve nitelikleri hakkında araştırmaya ihtiyaç olduğunu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe, yabancı dil, iletişim, iş birliği, öğrenciye yaklaşım, yeterlilik, pedagoji.*

## **Qualitative Analysis of Turkish as a Foreign Language Teachers' Competencies Regarding Approach to Students, Communication and Cooperation: TMV Example**

### **Abstract**

In the field of teaching Turkish as a foreign language, teaching competencies and especially pedagogical competencies are becoming increasingly important issues every day. The aim of the research is to examine the competencies and proficiencies of teachers who teach Turkish as a foreign language (outside Turkey) within the formal education processes in the areas of communication and cooperation and approach to students in their approach to questions and problems experienced in the classroom. The research utilized the case study design, which is one of the qualitative research designs, and teaching competencies were analyzed. The study group consists of 8 Turkish teachers (4 female, 4 male) who teach in different countries in the 2021-2022 academic year at Turkish Maarif Foundation Schools. The data collection tool was delivered to all teachers in the study group in digital form and the study continued with teachers who volunteered and participated randomly. After obtaining demographic information about the participants, data was collected with a scale consisting of ten nested sample situations regarding all teaching competencies. Since communication and cooperation and approach to students competencies were examined within the scope of the study, two sample situations were taken into consideration and analyzed with the content analysis method in which these competencies were measured. In order to ensure the validity and reliability of the analyses, expert and academic opinions were obtained and necessary arrangements were made. In the light of the data obtained, it was seen that the majority of the participants were graduates of the Faculty of Literature. It was understood that the graduates of the Faculty of Education had more pedagogical sensitivity and complied with the requirements compared to the graduates of the Faculty of Literature. It

was understood that the trainings in the process of obtaining the Teaching Turkish as a Foreign Language certificate, which all of the participants had, were useful, but there was a need for research on whether the said training programs provided content for pedagogical field knowledge and their qualities.

**Key words:** *Turkish, foreign language, communication, cooperation, approach to students, competence, pedagogy.*

## Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ana dili olarak Türkçe öğretimindeki deneyimler ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimindeki referanslardan beslenerek gelişimini sürdürmektedir. Bu gelişim ilişkisel bir döngü içerisinde hem nitelik hem de nicelik bakımından gözlemlenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak konuşurların sayısı nicel yönlü gelişim boyutunu oluştururken alandaki bilimsel çalışmalar ve kurumsallaşmalar niteliğe yönelik gelişimin somut yansımalarıdır. Türkben (2018) geçmişten günümüze doğru (1985- 2017 arası) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış 280 adet lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tez; araştırmanın yapıldığı üniversite, yapıldığı yıl, çalışılan konu, kullanılan yöntem, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği açısından incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili en fazla araştırmanın Gazi Üniversitesi (f: 62), İstanbul Üniversitesi (f: 44), Dokuz Eylül Üniversitesi (f: 42) ve Ankara Üniversitesinde (f: 32) yapıldığını tespit etmiştir. Hazırlanan tezlerin yarısından fazlasının bu üniversitelerde yapıldığı görülmektedir. Nitel yönlü gelişimde 1984 yılında ilki kurulan ve bugün 150'den fazla olan Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezleri; 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve yurt dışındaki temsilcilikleri olan Türk Kültür Merkezleri; 2010 yılında kurulan Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve 2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfı ve vakfa bağlı okullardan bahsedilebilir. Bu kurumlardan çıkan yayınlar ve üniversitelerdeki araştırmaların da alanda niteliksel gelişimi oluşturduğu düşünülmektedir. Nicel olarak bakıldığında ise Türkçeyi öğrenen sayısındaki artıştan bahsedilebilir. Yurt dışında örgün öğretimde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sayısı 65 bine yaklaşmıştır. Bu ta-

nımlamaya girenlerin Türkiye Maarif Vakfı (TMV) (51.348)<sup>1)</sup> ve Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Tercihim Türkçe Projesi kapsamındaki (13.234)<sup>2)</sup> öğrencilerden oluşan kısıtlı bir kitle olduğu düşünüldüğünde Türkçedeki niceliksel artış daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü bunların yanı sıra her yıl Türkiye'ye binlerce öğrenci eğitim göçmeni olarak gelmekte ve TÖMER'ler başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğrenmektedir. Türkçenin öğrenilme talebi öğretmen eğitimini de ihtiyaç olarak ortaya çıkartmaktadır.

Farklı biçimlerde ortaya çıkan Türkçe öğrenme ihtiyacı, Türkçe öğretmenlerinin hedef kitlelerin özellikleri dikkate alınarak yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Güzel, 2010, s. 372). Bu zorunluluğun neticesinde henüz lisans düzeyinde bir program olmasa da farklı alanlarda uzmanlar yetiştiren lisansüstü programlar bulunmaktadır. Çeşitli şekillerde farklılaşan ve alt dallara ayrılan Türkçe öğretimi ana dili konuşurlarından, edinimden uzak biçimde öğretildiğinde/öğrenildiğinde yabancı dil olarak öğretimi söz konusudur.

### **Yabancı Dil Öğretimi ve Türkçe**

Bireyin ana dili birinci dil olarak kabul edilmekte ve -çok dilli bir ortamda yetişmemişse- bundan sonra öğrendiği diller ikinci dil bir diğer ifadeyle yabancı dil olarak kabul edilmektedir. İkinci dil ile yabancı dil terimleri de aslında farklı açıklamalarla ifade edilmektedir.

Durmuş (2018, s. 181) bir disiplin alanı olarak Türkçe öğretiminin alt dallarını, sorumluluk alanını hedef kitle özelliklerine göre öğrenenler üzerinden şu şekilde gruplandırır:

- ana dili olarak,
- yabancı dil olarak,
- iki dilli olarak,
- ikinci dil olarak,
- Türk dilli / soylu olarak Türkçe öğrenenler.

Bu tasnife göre çalışmanın örneklem grubunu oluşturan Türkiye Maarif Vakfı'nda görevli Türkçe öğretmenleri yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. Yaygın adıyla yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) olarak adlan-

<sup>1</sup> TMV 2022 Faaliyet Raporu'nda belirtilen sayıya göre.

<sup>2</sup> YEE 2022 Faaliyet Raporu'nda belirtilen sayıya göre.

dırılan bu alanda Durmuş (2018, s. 183), “yabancı dil” terimini hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı herhangi bir ülkede öğretimi için kullanırken “ikinci dil” terimini karşılık ilişkisi bağlamında hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi için kullanılabilmesini ifade etmektedir. Bu noktada iki dilli öğrenenlerin yabancı dil öğrenen özelliğini de taşıyan kesişim alanlarını oluşturabileceğini gözetmek gerektiğini vurgulamak faydalı olacaktır.

Türkçe öğretimindeki farklılaşmalar Türkçe öğretmenlerinin eğitiminde farklılaştırmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2010, s. 152) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alandaki öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin gerçekleştirilen çalıştay raporunda da ifade edildiği üzere: “Yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan yeterlikleri belirlenmelidir.” Söz konusu ihtiyaç diğer alt dallarla birlikte ele alınarak hâlâ çalışılmayı beklemektedir. Bu ihtiyaçlar öğretmen yeterliklerinin alana özgü biçimde yeniden tanımlanmasını da gerektirmektedir.

### **Öğretmen Yeterlikleri**

Öğretmen yeterlikleri MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) (2017, s.8) tüm branşları kapsayacak biçimde genel olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama yapılırken öğretmenlerin yetkinliklerini ve ihtiyaçlarını tespit etmek, ilgili yükseköğretim kurumlarına gerekli düzenlemeler için ışık tutmak, mesleğe giriş ve mesleki gelişim süreçlerini şekillendirmek, performans değerlendirme kriterlerini belirlemek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek gibi hedefler de gözetilmiştir. ÖMGY (2017)’de “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı olarak tanımlanmıştır. Bu üç yeterlik alanına ait 11 yeterlik tanımlanmıştır. Söz konusu 11 yeterlik de 65 gösterge ile ifade edilmiş, detaylandırılarak açıklanmıştır. Konuyla ilgili detaylı bilgiye MEB ÖMGY’den (2017) erişilebilir.

Öğretmenin taşıması gereken yeterlikler 21.yüzyıl becerileri ile yeniden tanımlanmayı beklemektedir. Battelle for Kids(2019) 21. Yüzyıl becerilerinde en yoğun biçimde vurgulanan “öğrenme ve Yenilenme Becerileri” başlığı altında eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık olarak öne çıkmaktadır. MEB (2017)’nin ÖMGY ile ilgili mevcut tanımlama içerisindeki üçüncü yeterlik alanı olan tutum ve değerler boyutunda da “Öğ-

renciye Yaklaşım” ile “İletişim ve İş Birliği” önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğretimin gerçekleştiği sınıflar aynı zamanda bir eğitim alanıdır. Eğitim-öğretim ise yoğun iletişim sayesinde gerçekleştirilebilen süreçlerdir. Dil öğretimi söz konusu olduğunda bu boyut alan bilgisi boyutuyla da daha yoğun etkileşim içerisine girerek kendini gerçekleştirmek zorundadır. İletişim ve iş birliği Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda eğitim-öğretimin söz konusu olduğu tüm disiplinlerde olduğu gibi hatta daha fazla derecede önem arz etmektedir. Çünkü öğrenciyle iletişim, öğrenciye yaklaşım ve onunla iş birliğine ilişkin tutum ve davranışlar sınıf içi atmosferi dolayısıyla akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

MEB ÖMGY (2017)’de sunulan yeterlik tanımlarından öğrenciye yaklaşım ile iletişim ve iş birliği boyutlarında sunulan çalışmayla ilgili olan tanımlayıcılar aşağıda paylaşılmıştır. Tutum ve değerler boyutunun ikinci yeterlik alanı “öğrenciye yaklaşım” için dört; üçüncü yeterlik alanı “iletişim ve iş birliği” 6 olmak üzere toplam 10 gösterge tanımlanmıştır. Bu göstergeler aşağıda tabloleştirilmiştir.

**Tablo 1. MEB ÖMGY – öğrenciye yaklaşım göstergeleri**

<b>Öğrenciye Yaklaşım</b>	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olur.

**Tablo 2.** MEB ÖGMY – iletişim ve iş birliği göstergeleri

<b>İletişim ve İş Birliği</b>	Türkçeyi kurallarına uygun ve dikkatli kullanır.
	Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
	Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.

Aşağıda detayları paylaşılan araştırma ve veri inceleme süreçlerinin temelinde bu listede yer alan temel yeterlik tanımlamaları kaynaklık etmiştir.

### Çalışmanın Amaç ve Yöntemi

Çalışma henüz bir lisans programı bulunmayan, standartlar çerçevesinde öğretmen eğitimi verilmeyen Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki pedagojik gereklilikler ve eksikliklere dikkat çekmesi bakımından önemlidir. Söz konusu alanda öğretmen eğitimi ve pedagoji konusundaki çalışmalar önem arz etmesine rağmen sınırlı sayıdadır. YÖK Tez Merkezi (2024) sayfasından “pedagoji” süzmesinde tez adında “yabancı dil olarak Türkçe” süzmesi ile arama yapıldığında Aslan (2023) ve Aydın (2021) olmak üzere 2, “yabancılara Türkçe” süzmesi ile arama yapıldığında Gürbüz (2022) ve Demir (2021) olmak üzere toplam dört lisansüstü çalışmaya erişilebilmektedir. Bu durum çalışmanın konusuyla ilgili bilimsel çalışmalara duyulan ihtiyacı göstermektedir. Hedef kitleye yönelik özel uzmanlık alanına özgü pedagoji eğitimi büyük önem arz eder. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrenciye yaklaşımı, onunla iletişimi ve iş birliği içerisinde olması bireysel, kurumsal ve ulusal algıya doğrudan etki etmekte; hedef kitlenin algı ve tutumlarının olumlu ve/veya olumsuz gelişimini sağlayabilmektedir. Araştırmanın amacı yurt dışında eğitim diplomasisi faaliyeti yürüten Türkçe öğretmenlerinin öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği yeterliklerinin belirlenerek meslekteki yetkinliklerini ve konuyla ilgili yeterliklerin süreçteki etki derecesi ve

önemini belirlemek ve vurgulamaktır. Çalışmanın amacı bu algı ve tutumları oluşturan öğretmenlerin yeterliklerinin tespit edilmesi sayesinde gereklilik ve ihtiyaçları belirleyerek kişilerin, kurumların, alandaki çalışma ve uygulamaların gelişimine katkı sağlamaktır.

## **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri analizi, geçerlilik, güvenilirlik ve etik ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

## **Araştırma Deseni**

Araştırmada, sosyal bilimlerde sıkça başvurulan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar arasında yer alan durum çalışması McMillan ve Schumacher (2006) tarafından, belirli bir ya da daha fazla olayın ya da durumun derinlemesine ele alınması, incelenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Durum çalışması, belirli bir olayın veya durumun detaylı olarak incelenip betimlenmesine olanak tanır (Creswell, 2021, s.100).

“Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır” (Chmiliar, 2010, s. 583).

Yin (1984, s.93) durum çalışmalarını keşfedici, açıklayıcı ve tanımlayıcı olarak tasnif eder ve durum çalışması, özellikle fenomen ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirgin olmadığında çağdaş bir fenomeni derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında inceleyen deneysel bir soruşturma olarak tanımlar.

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış formlar aracılığıyla veri toplanmış olup formların yetersiz kaldığı durumlarda görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Formlar üzerinden elde edilen veriler metin analizi ile incelenmiş ve duruma kaynaklık eden yeterlikler açısından değerlendirilmiştir.

## **Etik Kurul İzni**

Araştırmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 35853172-300 sayılı yazı ile 22.08.2020 tarihinde alınmıştır.



### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde TMV aracılığıyla yurt dışındaki Türk okullarında Türkçe öğreten ve araştırmaya veri sunan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem içerisinde nitel veri toplamak için amaçlı örneklem grupları maksimum çeşitlilik tekniği ile oluşturulmuştur. Veri toplanan 9 öğretmeninden birisinin lisans mezuniyetini Felsefe Öğretmenliği olarak bildirmiş olmasından dolayı verileri kapsam dışında tutulmuştur. Bu noktada katılımcılar hakkında bulgu ve yorumların değerlendirilmesinde önem arz eden bazı verilerin paylaşılmasında fayda görülmektedir.

**Tablo 3.** Katılımcı bilgileri

	Öğrenim Düzeyi	Mezun Olduğu Fakülte	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleğe Hazırlık Süreci (Eğitim vb.)	Öğretmenlik Deneyimi
Ö1	Lisans	Edebiyat	Türk Dili ve Edebiyatı	Formasyon ve TMV Eğitimleri YTÖ Sertifikası	16 yıl
Ö2	Yüksek Lisans	Edebiyat	Türk Dili ve Edebiyatı	YTÖ Sertifikası	7 yıl
Ö3	Yüksek Lisans	Edebiyat	Türk Dili ve Edebiyatı	Ped. Formasyon, YTÖ Sertifikası	10 yıl
Ö4	Lisans	Edebiyat	Türk Dili ve Edebiyatı	YTÖ Sertifikası	12 yıl
Ö5	Lisans	Edebiyat	Türk Dili ve Edebiyatı	YTÖ Sertifikası	6 yıl
Ö6	Lisans	Edebiyat	Türk Dili ve Edebiyatı	YTÖ Sertifikası	14 yıl
Ö7	Yüksek Lisans	Eğitim	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	YTÖ Sertifikası	7 yıl
Ö8	Lisans	Eğitim	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	YTÖ Sertifikası	4 yıl

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü yapanların sayısı yapmayanlardan, eğitim fakültesi mezunu sayısı edebiyat fakültesi mezunu sayısından daha az olduğu görülmektedir. Mezuniyet alanlarına göre incelendiğinde Türkçe öğretmenliği mezunu hiç görülmemekte tamamı Türk dili ve edebiyatı ile Türk dili edebiyatı öğretmenliği alanından oluşmaktadır. İlköğretim düzeyindeki Türkçe sınıfları bakımından bu durum dezavantaj oluşturabilir. Katılımcıların tamamın YTÖ Sertifikasına sahipken ortalama deneyim süresi yaklaşık 10 yıldır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında veri toplamak için Demir (2021) tarafından geliştirilen örnek olayların sunulmasıyla öğretici yeterliklerinin verilen cevaplar üzerinden analizine imkân sunan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Örnek Olay İnceleme Aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını girişinde araştırmanın amacı, etik kurallara riayet, gönüllülükle ilgili esasların yanı sıra adlandırmadaki hassasiyet belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılarla gönüllü katılım formu da iletilmiş olmakla birlikte kurumsal izin ve etik kurul izinleri de alınmıştır. Ölçekte örnek olay inceleme formları ile sunulan olaylar/vakalar karşısında öğreticilerin yapacaklarını anlatmaları istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

“Öğretmen düşünme ve karar verme üzerine çalışan araştırmacıların ortak amaçlarından biri, öğretmen eğitimciler, öğretmen adaylarının karmaşık öğretim kararları verme becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri toplu bir araç, strateji ve deneyim bilgeliği sağlamaktır. Öğretmen eğitiminde başarıyla kullanılan yaygın bir yöntem, vaka temelli yöntemdir (Demiraslan Çevik, 2013, s.95).”

Nitel veri toplamak amacıyla geliştirilen ve vaka analizi için tasarlanan örnek olaylar Tablo 1 ve Tablo 2’deki yeterlikler gözetilerek temaya uygun biçimde kümelendirilmiştir. Yeterliklerin işe koşulacağı durumları belirtmek amacıyla örnek olaylarla sınıf içi durumlar somutlanırken sınıf içi deneyimler, gerçek olay yansımalarından da yararlanılmıştır. Verilen durumlarda olayın düğümlendiği noktada öğreticinin söylem ve eylemlerini yansıtması beklenmiştir. Yeterliklerin sahiplik ve işletilme oranını somutlaştırabilmek ve özgün değer ve uygulamaları keşfedebilmek amacıyla hazırlanan nitel formda kullanılan örnek olaylar özgün biçimde ha-

zırlanmıştır. Senaryolar oluşturulurken temel öğretici yeterliklerinin yanı sıra Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin üst ve alt kategorileri gözlemlenmiştir.

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Çalışma kapsamında iletişim ve iş birliği ile öğrenciye yaklaşım yeterlikleri incelendiği için bu yeterliklerin ölçüldüğü iki örnek olay ele alınmış ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizlerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için 2 farklı alan uzmanı ve 12 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Örnek olayların hazırlanması ve analizlerin kesinleştirilmesi aşamasında ölçme-değerlendirme uzmanı görüşüne de tekraren başvurulmuştur. Yapılan bu görüşmelerle gerek uygulama öncesi hazırlıklar gerek analiz süreçlerinde yapılan görüşmelere göre gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlanmıştır. Çalışma kapsamında gerekli izinler alınmış Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alındıktan sonra Türkiye Maarif Vakfına iletilerek kurumsal izinler de alınarak katılımcılara erişilmiştir. Katılımcılara ait etik kurallara uyulmuş ve sadece bilimsel amaçlı kullanılmış, üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve çalışma kapsamında gizli tutulmuştur.

### **Bulgular**

Araştırmanın odağında yer alan iki ana öğretmen yeterlilik teması yer almaktadır. Bu temalardan biri “öğrenciye yaklaşım” diğeri ise “iletişim ve iş birliği” temasıdır. Söz konusu temalardaki tanımlayıcılardan hareketle geliştirilen örnek olaylar ile öğreticilerin verdiği cevaplar tematik biçimde aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablolarda katılımcı bilgisinin gizliliği esası ile öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak verilmiştir. Öğretmenlerin cevabı düzeltme, düzenleme ve değiştirme yollarına başvurulmaksızın aşağıda orijinal hâliyle paylaşılmıştır.

**Tablo 4. Öğretmenlerin örnek olay a'ya verdikleri cevaplar**

Örnek Olay A Öğrenciye Yaklaşım Öğretmen Cevapları	
Ö1	Öğrenciye "Bize de anlat biz öğrenelim" derim. Hem sınıfın havası değişir hem ufak bir ara vermiş oluruz. Öğrenciyi rencide etmem. Rahatsız olduğum bir durum varsa birebir görüşürüm.
Ö2	Eğer okuldaysak öğrenciyi idare ve rehberlik servisine gönderirim. O konuyla ilgili geç kalan öğrenciye ayrı bir ödev veririm. Başka öğrencilerin de anlamamış olduğunu düşünerek genel tekrar yaparım.
Ö3	Aynı soruyu tekrar sorarım. Cevabını beklerim. Dersin ahengini bozmamak için başka bir şey yapmam ancak ders sonunda idare ile görüşüp öğrenci ile ilgili bilgi veririm. Bir sonraki derse öğrenci ile girip geç kalma ve uygunsuzluğu ile ilgili konuşma yapmasını isterim. Çünkü bu durum karşısında diğer öğrencilerin hiçbir şey yapmadığımız düşünmesini istemem. Öğrencinin idare eşliğinde tüm sınıftan özür dilemesini ve bir daha gerçekleşmesi durumunda dersi bölmeden dışarıda beklemesini zil çaldıktan sonra derse girebileceği konusunda uyarılmasını isterim.
Ö4	Öğrenciye dersi evde çalışmasını, anlamadığı yerleri sorabileceğini, kendisine yardımcı olacağını söylerim. Bir daha da derse geç kalmamasını söylerim. Geç kalsa bile diğer arkadaşlarını dersten koparak şekilde hareket etmemesini söyler, ikaz ederim. Şansını çok zorlamamasını da söylerim.
Ö5	Bu tür bir öğrenciye o aşamada soru sormayı tercih etmem. Ki bahsedilen öğrencinin derse geç gelme problemi var ise ve bu bilinçli yapılan bir davranış ise idare ile görüşüp derse geç gelen öğrenciyi derse kabul etmeyebilirim. Farklı nedenleri varsa üzerinde çalışırım. Fakat bu tür bir öğrenciye sınıf içinde soru sorarak cevaplayamadığını göstermenin veya göstermenin öğrenciye de sınıfa da fayda sağlayacağına inanmıyorum.

- Ö6** Derse geç girme davranışını alışkanlık haline getirmiş öğrencimi derse kesinlikle almam. Bu diğer öğrencilerimi ve ders akışını etkiler.
- Ö7** Geç kalan öğrenciye geç kalmaması noktasında anlaştığımızı hatırlatarım. Anlaşılmayan noktayı tekrar ederim. Fiil çekiminde sıkıntı yaşayan sadece bir öğrenci varsa onu arada davet eder, izah etmeye çalışırım.
- Ö8** Bu durumda derse devam ederim, ders sonunda sınıfa genel bir şekilde hitap ederek sınıf ortamlarının saygı çerçevesinde öğrenme için uygun olacağını ifade ederim. Bütün öğrencilerimizin kıymetli olduğunu, herkesin istediğini öğrenme hakkının olduğunu söylerim.

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının -istenmiş olmasına rağmen-gerekçelendirme yapmaksızın fikir, tutum ve görüşlerini paylaşmış olduğu görülmüştür. Sunulan veriler Tablo 1'deki yeterlik tanımlarından üretilen ve detaylandırılan tanımlayıcılara göre incelenmiştir. Bu tanımlayıcılar Örnek Olay A'da sıralanmış olup öğretmenlerin yeterlik işletme derecesi de aşağıdaki tablo ile gösterilmiştir. Öğretmenin verdiği cevabın içeriğine göre tablodaki yeterlik tanımlayıcıya karşılık gelen ifade varsa X ile işaretlenmiş yoksa boş bırakılmıştır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin örnek olay a 'ya verdikleri cevapların yeterliklere göre dağılımı

Örnek Olay A	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
<b>Öğrenciye Yaklaşım</b>								
<b>Yeterlik Dağılım Tablosu</b>								
1. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.	X	X	X				X	X
2. Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürür.		X					X	X
3. Öğrencilerin hatalarına karşı sabır gösterir.	X						X	X

4. Aynı soruyu defalarca cevaplasa bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verir.	X			X	
5. Öğrenme gücünü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olur.	X			X	X
6. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.				X	X
7. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir.	X		X		X
8. Öğrencileri rahatsız edecek ( <u>sınıflayıcı</u> , ayırt edici, <u>ötekileştirici</u> vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterir	X	X	X	X	X

Öğrenciye yaklaşım teması ile ilgili yeterlik dağılım tablosu incelendiğinde öğretmenlerin bütün tanımlayıcılara karşılık gelecek bir açıklama yapmadığı görülmüştür. Yapılan açıklamaların ışığında dağılıma bakıldığında 1 numaralı “Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.” Yeterliliği ile 8 numaralı “Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterir.” yeterlikleri üzerinde yoğun bir dağılım görülürken 4 numaralı “Aynı soruyu defalarca cevaplasa bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verir.” ile 6 numaralı “Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.” yeterlikleri noktasında zayıf bir dağılım gözlemlenmektedir. Toplamda ise 8 yeterlik tanımlaması üzerinde 8 öğretmen, 64 birim üzerinden 26 birimde yeterli görülmüştür.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin örnek olay b'ye verdikleri cevaplar

Örnek Olay B İletişim ve İşbirliği

Öğretmen

Cevapları

- Ö1** Bu durum beni kaygılandırmaz. Öğrencinin bu tür davranışlarını içselleştirmem şikâyeti yapan öğrenciyi anlamaya çalışırım. Sorunun benden kaynaklandığını da düşünmem. Mutlaka başka nedenleri olduğunu ve öğrenciye yardımcı olmam gerektiğini hissederim. Belki de bu onun yardım çağrısıdır. Altında yatan nedenleri öğrenmeye ve aile yapısını anlamaya çalışır iletişime geçerim ailesiyle.
- Ö2** Öğretmenin neden o sınıfı bıraktığını anlatırım. Sorun bir kişide ise ve herkes neyin ne olduğunu biliyorsa onu eski öğretmeniyle telefonda görüştürürüm.
- Ö3** Öğrenciler arasındaki bu konuşmayı uygun bir şekilde sonlandırıp "bu kurumda çalışan her öğretmen alanında çok iyi yetişmiş öğretmenler. Ancak her öğretmenin ders anlatım yöntemi, iletişim dili, kullandığı malzemeler farklı. Dolayısıyla her öğrencinin öğrenme şekli de farklı. Öğrenci bir öğretmenin tarzı ile daha kolay ve kalıcı öğrenirken diğer öğretmenle aynı kanalı yakalayamayabilir. Benim için önemli olan sizin öğrenmeniz ve öğrenirken mutlu olmanız. Şu anda güzel bir sınıfsınız bu böyle kalsın. Benim için hiçbir problem yok, tartışmaya gerek yok ." derim.
- Ö4** Öğrencilerin kişisel bir meselesi yoksa bazı sorunların halledilebileceğini, daha önce yaşananların geride kaldığını, bundan sonraki sürece odaklanmak gerektiğini ifade etmeye çalışırım. Ama bununla birlikte bir daha aynı hatayı tekrar etmemelerini, herhangi bir olumsuzlukta konuşarak halledebileceğimizi onlara söylerim. Bir daha da idareyi işe karıştırmamalarını söylerim :)))

---

**Ö5** Şikâyeti olan öğrenciyle özel olarak konuşurum. Problemin gerçekten ne olduğunu anlayıp ona göre bir tavır sergilerim. Yanlış anlama- anlaşılma söz konusu ise alttan almak, anlayışlı davranmak, sistematik bir problem varsa çözüm önerilerinde bulunmak gibi yolları tercih ederim. Öğrencinin kişilik, davranış problemlerinden kaynaklı bir sorun ise özgüvenli davranır, öğrenciye dersin işleyişini sekteye uğratmaya hakkı olmadığı konusunda ilkesel uyarılarda bulunurum ve daha fazla ilgilenmem. Konuyu okul idaresine ve rehberlik servisine iletirim. Durumu ortaya çıkan sonuca göre sınıfa gerektiği kadarıyla aktarıp öğrencilerin güvenini kazanarak derse devam ederim.

---

**Ö6** Bu konuda öğrencilerin daha önceki hatalarının geçmişte kaldığını yeni dönemde birbirimizi daha iyi tanıyıp anlayabileceğimizi anlatırım. Öğrencilerime de sınıf içinde bu konunun tartışılmasının yersiz olduğunu daha sonra problemi çözmek adına birebir görüşmeyi uygun bulurum

---

**Ö7** Öğretmenlerinin sağlık problemlerinden dolayı derslere devam edemeyeceğini, idarenin de benim derslere girmemi istediğimi belirtirim. Öğretmen öğrenci ilişkisinde geçmişte yaşanan sıkıntıların hiçbir kıymeti olmadığını asıl olanın öğrenme sürecinin sağlıklı olması olduğunu ifade ederim.

---

**Ö8** Problem çıkaran öğrencinin neden bunları söylediğini bulmaya çalışırım. Varsa rehberlik servisinden yardım alırım. Öyle görünüyor ki bu öğrencimizin sınıf dışında bir takım sıkıntıları olabilir.

---



Örnek Olay B’de öğretmenlerin daha fazla açıklama yapmış olduğu ancak gerekçelendirme yapılmadığı görülmüştür. Sunulan veriler Tablo 2’deki yeterlik tanımlarından üretilen ve detaylandırılan tanımlayıcılara göre incelenmiştir. Bu tanımlayıcılar Örnek Olay B’ye ait aşağıdaki tabloda sıralanmıştır. Öğretmenlerin yeterlik işletme derecesi de bu tablo ile gösterilmiştir. Öğretmenin verdiği cevabın içeriğine göre tablodaki yeterlik tanımlayıcıya karşılık gelen ifade varsa X ile işaretlenmiş yoksa boş bırakılmıştır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin örnek olay b’ye verdikleri cevapların yeterliklere göre dağılımı**

Örnek Olay B	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
<b>İletişim ve İşbirliği</b>								
<b>Yeterlik Dağılım Tablosu</b>								
1. Öğrencilerin, her bakımdan güvenini kazanır.	X	X					X	X
2. Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engeller.	X	X					X	X
3. Öğrenme güclüğü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olur.	X	X				X	X	X
4. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş eder.	X	X			X	X		X
5. Gerektiğinde meslektaşlarından ve idarecilerden destek ister.		X			X		X	X
6. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir.	X	X			X	X	X	X

İletişim ve iş birliği teması ile ilgili yeterlik dağılım tablosu incelendiğinde öğretmenlerin bütün tanımlayıcılara karşılık gelecek bir açıklama yapmadığı tespit edilmiştir. Yapılan açıklamaların ışığında dağılıma bakıldığında 5 numaralı “Gerektiğinde meslektaşlarından ve idarecilerden destek ister.” yeterliliği ile 6 numaralı “Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir” yeterlikleri üzerinde yoğun bir dağılım görülmüştür. Ancak 1 numaralı “Öğrencilerin, her bakımdan güvenini kazanır.” ile 2 numaralı “Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engeller.” yeterlikleri noktasında görece zayıf bir dağılım izlenmektedir. Toplamda ise 6 yeterlik tanımlaması üzerinde 8 öğretmen, 48 birim üzerinden 28 birimde yeterli görülmüştür.

İki tema alanı ve örnek olay birbiriyle kıyaslandığında öğretmenlerin iletişim ve iş birliğine konusunda öğrenciye yaklaşım kıyasla daha fazla yeterlilik gösterdiği söylenebilir. Bir diğer açıdan öğretmenlerin yetiştirildiği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde öğrenciye yaklaşım temasına uygun içerik düzenleme ve uygulama yapma konularına daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Tüm tablolarda ve yeterliliklerde tam ve dengeli bir dağılım izlenmesi ideal olanıdır ve eğitim-öğretimle ilgili bütün süreç ve bileşenlerin nihai hedefi bu ideale olabildiğince yaklaşılmasıdır. Bu noktada tablolarda ortaya çıkan görünümün alanın ihtiyaç ve gerekliliklerine uygun öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans ve lisansüstü programların eksikliği ile güncel ihtiyaçlara göre farklı motivasyonlarla oluşturulan öğretmen yetiştirme süreçlerinin standart ve akreditasyon yoksunluğu gözetildiğinde dağılım pozitif yorumlanabileceken idealler, ülkenin mevcut imkân ve kabiliyetleri ile potansiyeli değerlendirildiğinde koordinasyon eksikliğinin sonucu olan bu yansıma olumsuz biçimde yorumlanabilir.

Katılımcıların tamamı için iki örnek olayda da dengeli bir yeterlilik dağılımı söz konusu değilken Ö7 ve Ö8’in iki örnek olayda da kısa açıklamalarına rağmen profesyonel ve pedagojik yaklaşımları tablolara yansımıştır. Bu sonuç kişilerin eğitim fakültesi mezunu olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim iletişim ve iş birliği ile ilgili olan Örnek Olay B’de 1 ve 3’ün de daha fazla yeterlik gösterdiği bu kişilerin pedagojik formasyon beslemelerinin olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin pedagoji noktasındaki beslemelerinin artması ve mesleğe gerek başlamadan önce

gerek başladıktan sonra süreklilik arz eder biçimde pedagojik alan eğitimlerinin sürdürülmesinin çok yönlü fayda sağladığı söylenebilir. Ö7 ve Ö8'in çizdiği tablo doğrultusunda ise asıl olanın lisans düzeyinde bu eğitimin temelleri atılarak gelişimin sürdürülmesi olduğu söylenebilir. Söz konusu katılımcıların yeterlik oranları ile mesleki tecrübelerinin azlığı gözetilerek kıyaslı biçimde incelendiğinde bu eğitimin sağladığı katkı daha iyi anlaşılmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ana dili olarak Türkçenin öğretiminden ve yabancı dil öğretiminin evrensel ilkelerinden beslenerek gelişen görece yeni bir alandır. Araştırma kapsamında bu alanda çalışan kişilerin mesleki yeterlilikleri pedagojik alan tanımlamaları ışığında öğrenciye yaklaşım ile iletişim ve iş birliği temaları kapsamında örnek olay inceleme formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucu öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleki tecrübesini ve yeterliliğini yansıttıkları formda -belirtilmiş, vurgulanmış olmasına rağmen- gerekçelendirme yapmamış olması dikkat çekicidir. Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu olanların edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha fazla pedagojik hassasiyet güttüğü ve gerekliliklerine riayet ettiği yapılan analizlere yansımından anlaşılmıştır. Katılımcıların tamamının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sertifikasına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu sertifikanın edinilebilmesi için verilen eğitimlerin faydalı olduğu ancak her iki yeterlilik tablosunda bu sertifikaya sahip katılımcıların dengeli bir dağılım sergilememiş olması söz konusu eğitim programlarının pedagojik alan bilgisine yönelik içerik sunup sunmaması ve nitelikleri hakkında araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bir diğer ifadeyle alanda yapılacak çalışmalarda söz konusu programların niteliğinin pedagojik açıdan özel olarak incelenip detaylı araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın örnek olay inceleme formu ile yapılmış olmasının getirdiği sınırlılık sebebiyle eksik yansımaların olmasından dolayı katılımlı ve katılımsız gözlemler ile araştırmalar yapılmasının çok yönlü katkı sağlayacağı anlaşılmıştır.

Tüm bu veriler ışığında Kana vd. 'nin (2016) yaşanan pek çok gelişmeye rağmen ciddi birtakım eksiklikler hâlâ bulunmakla beraber alanda çalış-

şacak uzman öğretici açığı vurgusu (1136); Ustabulut'un (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının sadece sertifika programları üzerinden gerçekleştiği ve bir lisans programı olmadığından Türkçe eğitimi lisans programları içerisinde tek dönem verilen bir ders görünümünde olduğuna dikkat çekmesi (s.560); Çangal'ın (2020) Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki dersler Türkçe öğretmenliği özelinde de revize edilmeli görüşü (s. 256) ve Demir'in (2022) paydaş kurumlarla iş birliği içinde Türkçe Öğretim ve Diploması Akademisi vb. bir kurum ihdas edilerek bu ihtisas alanına giriş ve çıkış süreçlerinin standart biçimde yapılandırılabileceği (s. 333) kanaati ile sunulan önerilerin hâlâ geçerlilik arz ettiği ve ciddi anlamda ihtiyaç hissedildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin geliştirildiği iki ana aşama vardır. Bu aşamalar hizmet öncesi ve hizmet içi olarak isimlendirilmektedir. Mesleğe kabullen sonra görevlendirme öncesi verilen eğitimler ve kişilerin lisans ve lisansüstü eğitimleri hizmet öncesi eğitim olarak karşılık bulurken yaygın biçimde bilindiği üzere meslek mensuplarının gelişimi için düzenli veya değişken zaman aralıkları ile kurumların personellerine verdikleri eğitimler hizmet içi eğitim olarak adlandırılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışacak kişilerin yetiştirildiği lisans programları bulunmamakta lisansüstü eğitimler ise yerine göre alandaki bir sertifika kadar dahi kabul görmeyebilmektedir. Bu eksiklikler ve doğurduğu ihtiyaçlar nedeniyle kurumların düzenlendiği hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler daha da önem kazanmaktadır. Bu kurumların özerklikleri ve özgünlükleri göz ardı edilmemeli ancak Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri başta olmak üzere bu alana personel istihdamı sağlayan bölümler netleştirilip mesleğe kabul sınırlarının kesin biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra söz konusu programlarda alan uzmanlaşmasına yönelik program ve içerik yapılandırmaları gerçekleştirilmeli ve bu süreçte pedagoji eğitimi alan gerekliliklerine uygun biçimde özgülleştirilmelidir. Daha etkin ve nitelikli bir çözümün bu alanın ayrı bir disiplin olarak tanımlanıp sınırlı sayıda açılarak kendi uzmanlarını yetiştirmesi olarak akla gelmektedir. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanı için gerekli standartların netleştirilip TÖMER'lerin enstitüleştirmesi ve mesleğe kabullerin sadece bu yolla olması da düşünülebilir. Ancak sayısı 150 civarında olan TÖMER'lerin gerek eğitim-öğretim gerek ölçme-değerlendirme süreçlerindeki alan yazına yansıyan ve uygulamada sorunları yaşanan ak-

reditasyon ve standart eksiklikleri ortadadır. Bu durum düşünülduğünde bir önceki cümlede şart olarak ortaya koyulan “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için gerekli standartların netleştirilmesi” öncülü için özel olarak çalışmalar yapılmasına duyulan ihtiyacın önemi tekrar ortaya çıkmaktadır. Böyle bir süreçte Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar başkanlığının imkân ve tecrübeleri ortak bir akıl etrafında sürece dâhil edilmelidir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 35853172-300 sayılı yazı ile 22.08.2020 tarihinde alınmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Teşekkür ve Açıklamalar**

Çalışmamıza katkı sağlayan TMV öğretmenlerine ve imkân sunan yöneticilerine teşekkür ederiz.

### **Kaynakça**

[1] Battelle for Kids. (2019). Networks. [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf) adresinden alınmıştır.

[2] Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Euepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

[3] Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal Kitabevi.

[4] Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

[5] Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kul-

lanımının yazma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[6] Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

[7] Demir, T. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[8] Demir, T. (2022). *Türkçe öğretiminde öğretmen/öğretici yeterlikleri*. Ö. Çangal ve U. Başar (Ed.), Erol Barın'a Armağan içinde (s.333). Nobel Yayınları.

[9] Demiraslan Cevik, Y. (2013). *How case methods are used to examine and enhance preservice teacher decision-making?* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), Özel Sayı (1), 94-108.

[10] Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? . *Türkbilig*, (35), 181-190.

[11] Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 371-383.

[12] Kana, F., Boylu, M. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 12(5), 1125-1138.

[13] McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.

[14] MEB (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı. MEB Yayınları.

[15] MEB, ÖMGY (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. MEB Yayınları.

[16] TMV (2022). <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/166e-2e2b955b9a.pdf> adresinden erişilmiştir.

[17] Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

[18] Ustabulut, M. Y. (2019) Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

[19] YEE (2022). [https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022\\_faliyet\\_raporu.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022_faliyet_raporu.pdf) adresinden erişilmiştir.

[20] Yin, R. K (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Baskım). California: Sage Publications.

[21] Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publication: USA.

[22] YÖK Tez Merkezi (2024). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.

### **Extended Abstract**

In the field of teaching Turkish as a foreign language, teaching competencies and especially pedagogical competencies are becoming one of the issues whose importance is understood more and more each passing day. Within the scope of the study, the focus was on “approach to students, communication and cooperation”, which has an important place in teaching competencies.

The aim of the research is to examine the competencies and competencies of teachers who teach Turkish as a foreign language (outside Turkey) within the formal teaching processes in the areas of communication and cooperation and approach to students in their approach to questions and problems experienced in the classroom. The research was designed with multiple intertwined situations in the case study design, which is one of the qualitative research methods, and teaching competencies were analyzed through sample events. While the universe of the research consists of teachers who teach Turkish as a foreign language, the sample group consists of 8 Turkish teachers (4 women, 4 men) who teach in different countries in the 2021-2022 education-training Turkish Maarif Foundation Schools. The data collection tool was delivered to all teachers in the sample group

in digital form and the study continued with teachers who volunteered and participated in the study without any randomization. After demographic information was obtained through the delivered scale, data was collected with a scale consisting of ten intertwined case studies regarding all of the instructor competencies. Since the communication and cooperation and student approach competencies were examined within the scope of the study, two case studies were taken into consideration and analyzed with the content analysis method. In order to ensure the validity and reliability of the analyses, expert and academic opinions were obtained and necessary arrangements were made.

According to the results obtained, the relevant competencies that teachers have and the points where development and support were needed were determined. The results and suggestions reached in line with the findings obtained were shared at the end of the study.

In the study, while emphasizing the importance of instructor competencies and especially pedagogical competencies in the field of teaching Turkish as a foreign language, the issues of "approach to students, communication and cooperation" were especially emphasized and it was examined how the competencies of teachers in these areas in foreign language teaching could affect in-class success.

The case study design used in the study focused on analyzing the communication and cooperation competencies of teachers in the classroom through real events. The study, which was conducted with teachers working in Turkish Maarif Foundation schools in particular, is evaluated with case studies in which both demographic information and teaching competencies are intertwined.

In addition, expert and academic opinions were sought to ensure the validity and reliability of the data obtained with the content analysis method in the study. The findings provide data in terms of both pedagogy and educational diplomacy, as they identify the competencies that teachers have and the points where development is needed.

Finally, the study emphasizes the importance of teacher education by addressing different approaches in teaching Turkish as a foreign language and



supports qualitative development in teaching Turkish. The increase in the number of Turkish learners and the importance of institutionalization in the field also constitute an important dimension of the study.



## İlkokul Düzeyindeki Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Çiğdem ÇEBİ<sup>1</sup>

### Öz

Türkiye'nin Suriye'de baş gösteren iç savaş nedeniyle göç alması, yabancı çocukların eğitim sistemine dahil olması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Mültecilerin misafir olmadıklarının anlaşılmasıyla birlikte yabancı çocuklara Türkçenin öğretilmesi süreci geniş bir boyut kazanmıştır. Eğitim çağındaki yabancı çocukların öğrenim hayatlarına kaldıkları yerden devam edebilmeleri için MEB bünyesinde projeler hayata geçirilmeye başlanmıştır. MEB, Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi'ne dahil edilmesi amacıyla son olarak PIKTES projesini hayata geçirmiştir. Proje ile Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerle aynı haklar kapsamında aynı eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma fırsatı elde etmişlerdir. Devlet okullarında Türk öğrencilerle birlikte eğitim gören yabancı öğrencilerin sisteme uyum sağlamaları zaman almıştır. Bunun en önemli nedeni dil engelidir. Dilini bilmediği bir eğitim ortamında bulunan öğrenci, derslerine ve sınıfına uyum sağlamada zorlanmaktadır. Bu durum hem öğrenci hem de sınıf öğretmeni tarafından zor bir süreç haline gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, sınıfında yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi deneyimlerinin anlamlandırılması sürecinde görüşlerinin alınması istenen sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın veri analizinde öğretmenlerin görüşlerinin anlam ve cümleleri analiz edilerek, alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi'nde kamu okullarında görevli, 21 sınıf öğretmenin yabancılarla Türkçe öğretimi sürecindeki görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşme formundaki cevaplarının analizinde en büyük problem durumunun, yabancı öğrencilerin dil eğitimi almadan okula başlamaları olduğu

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, cigdemcebi@stu.aydin.edu.tr ORCID ID: 0009-0009-7020-5515

**Kaynak gösterme:** Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi* 9(2), 273-306.

Geliş tarihi: 25.07.2024 – Kabul tarihi: 22.09.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v09i2005

görülmüştür. Problem durumuna karşı geliştirilen çözümlerin analizinde de öğrencilerin okul öncesinde dil eğitimi almaları gerektiği düşüncesi ilk sırada yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancı çocuk, Türkçe öğretimi, öğretmen görüşleri, PIKTES*

## **Evaluation of Teachers' Views Teaching Turkish to Foreign Children at Primary School Level**

### **Abstract**

Turkey's influx of immigrants due to the civil war in Syria has made it necessary to integrate foreign children into the education system. With the realization that refugees are not merely temporary guests, the process of teaching Turkish to foreign children has gained greater importance. Various projects have been implemented under the Ministry of National Education (MEB) to enable foreign children of school age to continue their education. The latest project, PIKTES, was launched by MEB to integrate Syrian student into the Turkish education system. Through this project, Syrian students gained the opportunity to benefit from the same educational services and rights as Turkish students, It took time for foreign students, who attend public schools alongside Turkish students, to adapt to the system. The main reason for this delay was the language barrier. Students who do not know the language find it difficult to adapt to their lessons and classes, making the process challenging for both the students and their teachers. The aim of this study is to identify the problems faced by classroom teachers in teaching Turkish to foreign students and to offer possible solutions. The study employed a qualitative research method using the phenomenological design. The study group consisted of classroom teachers whose opinions were sought regarding their experiences in teaching Turkish to foreign students. In the data analysis, the teachers' views were analyzed by examining their meanings and sentences, supported with quotes. In this context, the opinions of 21 classroom teachers working in public schools in Büyükçekmece district of Istanbul regarding the process of teaching Turkish to foreign students were collected and analyzed. The biggest problem identified in the analysis of the participants' responses was that foreign students began school without receiving any language

education. In the analysis of the proposed solutions to this problem, the idea that students should receive language education before starting school emerged as the primary suggestion.

**Keywords:** *Foreign children, Turkish language teaching, Teacher opinions, PIKTES*

## Giriş

Türkiye, Suriye'deki iç savaş sebebiyle ülkelerini terk eden mültecilere 2011 yılından itibaren ev sahipliği yapmaktadır. Suriyeli mültecilerin kitlesel göç hareketi barınma, gıda, sağlık gibi temel ihtiyaçların yanında eğitim ve iş ihtiyaçlarını da ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaçlara hizmet üretebilmek için istikrarlı bir politika yürüten Türkiye, çeşitli proje ve etkinlikleri yürürlüğe koymuştur (Eyüp, 2017). Türkiye, Suriyeli mültecilere ev sahipliği yapma ve onlar için şehirler inşa etme konusunda önemli bir görev üstlenmiştir. Mülteciler, sayılarının artması ve ihtiyaçlarının karşılanması için kamplar dışına yerleşme ihtiyacı duymuşlardır. Bu sebeple Suriyeli mültecilerin statüsü, uzun vadeli yer değiştirme olasılığı dikkate alınarak yeniden tanımlanmış ve bu statüleri kapsamında politika yürütülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Aydın ve Kaya, 2017).

2013 yılında Suriyeli vatandaşların kabulü ve barındırılmasına ilişkin yönerge ile Türkiye, sınır komşusunu koruma kapsamına almıştır. Bu süreçte Uluslararası Mülteci Hukuku kapsamında Suriyeli mültecilere “geçici koruma” hakkı verilmiştir (Boylu ve Işık, 2019). Suriyeli mülteciler, 2014 yılında “Yabancılar ve Uluslararası Koruma” kanununun yürürlüğe girmesiyle birlikte geçici koruma statüsü kazanmışlardır. Geçici koruma statüsü, açık kapı ve geri göndermeme ilkelerini ve geçici süreli koruma durumlarını kapsamaktadır. Ekim 2014’te geçici koruma kapsamına alınan Suriyelilerin sağlık, eğitim ve sosyal yardım haklarını kazanmalarının ardından aynı yıl yürürlüğe giren Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri genelgesi ile Suriyelilere yönelik eğitim faaliyetleri bir standarda bağlanmıştır (Tunga vd., 2020).

Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı 27.06.2024 tarihi itibarıyla 3.112.683’tür. İllere göre dağılıma bakıldığında 27.06.2024 tarihli veriye göre 530.506 Suriyeli ile İstanbul birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada 460 bin civarında Suriyeli ile Gazian-

tep ilimiz bulunmaktadır. Üçüncü sırada ise 430 bin ile Hatay gelmektedir (UNİCEF 2022).

Suriyeli mültecilerin ve yabancıların Türk toplumuna daha iyi entegre olabilmeleri için Türk kültürünü tanımaları büyük bir öneme sahiptir. Çünkü entegrasyon hem kültürel devamlılık hem de toplumsal etkileşim ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple mültecilere yardım etmek, hayatlarını kurtarmaya yönelik çabalardan fazlasını gerektirmektedir. Ayrıca zorunlu göç kapsamında gelen mültecilerin eğitim öğretim çağındaki çocuklarının kayıp nesil olmaması için eğitim ihtiyaçlarının karşılanması çok önemlidir (Büyükkiz, 2016).

Türkiye'ye iltica eden Suriyelilerin günlük hayatta ve eğitime uyum sürecinde karşılaştıkları en büyük problem dildir. Sayıları gün geçtikte artan mültecilerin ülkemizdeki yaşam koşullarına ayak uydurabilmeleri için dil engelini aşmaları gerekmektedir. Zorunlu göç sonucu ülkemize gelen Suriyelilerin yaklaşık 1.124.353'ü zorunlu eğitim çağındadır. Diğer ülkelerden gelen yaklaşık 400 bin çocuk ile bu sayı 2 milyonu bulmaktadır. Türkiye, bir milyondan fazla Suriyeli çocuğa nitelikli eğitim hizmeti sunmak için uygun politika izlerken aynı dönemde Afganistan, Irak, İran gibi ülkelerden gelen çok sayıda göçmene de ev sahipliği yapmaktadır. Eğitim çağında bulunan bu çocukların eğitime entegrasyonu için çalışmalar başlatılmış ve projeler hazırlanmıştır (Ulukuş ve Tümtaş, 2023:483).

Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan projelerle yabancı çocuklar, Türk Eğitim Sistemi kapsamına alınmıştır. Bu projelerden en önemlisi yabancı çocukların Türk okullarında eğitim öğretim sürecine katılmasını destekleyen PIKTES projesidir. Proje ile yabancı çocukların hem Türkçe öğrenmesi hem de eğitim-öğretim faaliyetlerine katılması amaçlanmıştır. Böylelikle çocuklar yaş düzeylerine göre sınıf ortamlarına dahil edilerek ilk ve orta düzeydeki okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. PIKTES projesi başlangıçta Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklemesi amacıyla oluşturulmuş bir proje olmakla birlikte zamanla tüm sığınmacı çocukları kapsamı altına almıştır.

Yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi için yürütülen projelerin önemi inkar edilmemekle birlikte, sürecin işleyişinde bir takım

problemler yaşanabilmektedir. Bunun en önemli sebebi ise öğrencilerin dil eğitimi almadan okullara yerleştirilmeleridir. Türkçeyi hiç bilmeyen bir öğrencinin sınıfına uyum süreci uzun zaman almakta ve yetersiz kalmaktadır. Öğretmen ise yabancı öğrencinin dil edinme süreci ile başlı başına ilgilenmek zorunda kaldığı için, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmede zorlanabilmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda deneyimi olmayan sınıf öğretmenleri de süreci zamanlama ve tamamlama konusunda zorluk çekmektedir. Birinci sınıfa başlayan yabancı öğrenciler okuma yazma faaliyetlerinde normal öğrencilerle birlikte süreci takip etmektedir. Onlar için ayrı çalışma kitapları hazırlanmış olsa da program çok benzer olduğundan diğer öğrenciler ile aynı kitapları kullanmaktadırlar. Türkçe öğretiminde özellikle dil becerilerinin kazandırılmasında ciddi problemler yaşanmaktadır. İletişim konusunda sıkıntı yaşayan öğrenci ve öğretmenin, aralarında bağ kurma çabaları da yarım kalmaktadır. Aile ile de iletişim kurmakta sıkıntı yaşayan öğretmen, öğrencisiyle ilgili geri bildirim yapamamaktadır. Dil bilmeyen öğrenci arkadaşlarından uzaklaşmakta, kendini yalnız hissetmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kuramaması bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Bu durum öğrenciyi yalnız kalmaya mecbur ettiği gibi kavga ve anlaşmazlıklara da neden olabilmektedir (Turan ve Fansa, 2021).

### **Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu**

Türkiye ile Suriye arasında komşuluk ve aynı dine mensup olmalarından kaynaklı benzerlikler bulunsa da önemli boyutlarda farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle kültür farklılığı belirgin bir şekilde ortadadır. Yabancıların göç ettikleri ülkeye uyum sağlayabilmeleri için o ülkenin yaşam tarzını, kültürünü ve en önemlisi de dilini bilmeleri gerekir. Bu sebeple ülkemize göç eden Suriyelilerin toplumsal yaşama ve eğitim sistemine dahil olmaları için dil bariyerini aşmaları gerekmektedir (Eyüp, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açık şekli ile tanımlanan Temel Eğitim Hakkı uygulamalarına, ekonomik durumlarına, sağlık veya kültürel durumlarına bakılmaksızın her çocuğun eğitim ve öğretim hakkından yararlanması ilkesini kapsamaktadır. Göçmen çocukların eğitime entegrasyonlarının sağlanabilmesi için atılan ilk adım 2011-2013 tarihleri arasında kurulan göçmen kamplarıdır. Geçici koruma statüsündeki çocukların bu kamplarda kurulan çadır, konteynır ve prefabrik okullar aracılığıyla eğitim ihtiyaçları karşı-

lanmaya başlanmıştır. Kamplarda okullaşma oranı nispeten yüksek olsa da bu düzey yüzde 15-20 civarındadır. Kamp dışında yaşayan Suriyeli öğrencilerin ise çok az bir kısmı okula gidebilmektedir. Kamp dışında eğitim almalarına olanak sağlayacak imkanlar yetersiz olduğu gibi ailelerin çocuklarını okula göndermektense çalışmaya yönlendirmeleri ayrıca önemli bir faktördür (Tunç, 2015).

2014-2015 tarihlerinde Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmıştır. Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli çocukların yarıda kalan eğitimlerine devam edebilmeleri için kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır. Bu dönemde Suriye müfredat programı, Suriye gönüllü eğitim personeli (SGEP) yardımıyla Arapça gerçekleştirilmiştir (UNICEF, 2022).

Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti, Suriyelilerin misafir olmadıklarının anlaşılmasıyla Suriyeli nüfusu Türk eğitim sistemine entegre etme durumuyla karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'deki kamu eğitim sistemi çoğunlukla tek dilli bir yaklaşıma sahiptir. Bu sebeple Suriyeli çocuklar bu duruma kolaylıkla uyum sağlayamamaktadır. Türkiye'deki kamu eğitim sistemine göçmen ve mültecilerin entegre edilebilmesi için bir program oluşturulması gerekmiştir (Aydın ve Kaya, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı, Suriyeli çocukların Türk toplumuna entegrasyonu için devlet okullarında öğrenim görmelerine dayalı çalışmalar başlatmıştır. Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegre edilmesi nedeniyle Türkiye'nin eğitim politikası gereği Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı haklara sahip olarak aynı hizmetlerden yararlanmaya başlamışlardır (UNICEF, 2022).

2021 yılının Kasım ayı verilerine göre Suriyeli çocukların yüzde 65'i devlet okullarına devam etmektedir. Yaklaşık 400.000 Suriyeli çocuk ise okula devam etmemektedir. Suriyeli çocukların yüzde 75'i ilkökula kayıtlı iken yüzde 43' ü ise liseye kayıtlıdır. Eğitim kademesi arttıkça Suriyeli çocukların okullaşma oranları azalmaktadır. Bu duruma birçok etken sebep olabilmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarını okula göndermek yerine ihtiyaçlarının karşılanması için çalışmalarını tercih etmeleri bu sebeplerden bir tanesidir. Göçmenlere yönelik olumsuz tepkiler ve düşük uyum entegrasyonu da bu faktörler arasındadır. En



önemli faktörler arasında hiç kuşkusuz ki düşük dil yeterliliği gelmektedir (UNICEF, 2022).

### **Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES)**

Suriyeli misafir öğrencilere belirlenen merkezlerde ve kamplarda gerçekleştirilen “Türkçe Öğretim Projesi”, Suriyelilerin misafir olmadığına anlaşılmasıyla başka boyutlara taşınmıştır. Bu sebeple kalıcı çözümler bulma adı altında daha kapsamlı projelerin geliştirilmesi yoluna gidilmiştir.

AB ve Türkiye arasında mülteciler için imzalanan Mali Yardım Programı (FRIT) kapsamında 300 milyon avroluk bir bütçeyle Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) oluşturulmuştur. Bu proje ile geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil ve uyum problemlerinin çözümü adına çalışmalar başlatılmıştır. PIKTES, Suriyeli çocuklara eğitim desteği verilmesine yönelik olarak Suriyeli nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı 26 ilde hayata geçirilmiştir (UNICEF, 2022). Bu proje, Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonu için gerçekleştirilen son projedir. Suriyeli vatandaşların geçici koruma statüsü ile ülkemize yerleşmeleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinin hız kazanmasına neden olmuştur. Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretmek için geçici süreli (sözleşmeli) görevlendirilen öğretmenler Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunlarından oluşmaktadır. Pilot olarak seçilen okullarda oluşturulan uyum sınıflarında görevli Türkçe öğreticiler, Suriyeli öğrencilere dil öğretmekle görevlendirilmişlerdir. Türkçe öğreticisi olarak görev yapan öğretmenler hem MEB bağlı devlet okullarında hem de Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) görev yapmakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. (Moralı, 2018:1428-1429). MEB’e bağlı devlet okullarında ise Suriyeli öğrenciler yaş düzeylerine göre sınıflara yerleştirilmekte, öğrenimlerini normal öğrenim gören Türk öğrencilerle birlikte gerçekleştirmektedirler. PIKTES projesi kapsamında 2016 yılında sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenler 40 saatlik kursa tabi tutulmuş, süreç ile ilgili olarak bilgilendirilmişlerdir.

Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında daha sistematik bir şekilde öğretimi için, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı PIKTES ve Türkiye Maarif Vakfı’nın iş birliğiyle “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

hazırlanmıştır. PIKTES, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitime kazandırılması amacıyla, “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” adı altında 03.10.2016 tarihinde uygulamaya konulmuştur (UNİCEF, 2022).

PIKTES projesi; Türkçe öğretimi, öğretmen eğitimleri, Suriyeli öğrencilere kırtasiye malzemesi desteği, ders kitabı ve eğitim materyali temini, destekleme ve yetiştirme kursları, Türkçe dil sınav sistemi, rehberlik faaliyetleri, aileler için seminerler, ölçme ve değerlendirme, idare ve diğer personel için eğitimleri ve farkındalık etkinliklerini kapsamaktadır (Boylu ve Işık, 2019:898).

PIKTES projesinin amacı, yabancı nüfus yoğunluğu yüksek 29 projede yabancı çocuklar için örgün eğitim sisteminde (okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna kadar) kayıt, okula devamlılık ve bir üst kademeye geçişi artırmaktır.

Öğrenci Yerleştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017 yılından itibaren, Millî Eğitim Bakanlığı çalışanlarını kapsayıcı eğitim konusunda eğitmeye başlamıştır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan Millî Eğitim Bakanlığı kadrosundaki öğretmenleri için Kapsayıcı Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Geliştirilmesi programı uygulamaya konulmuştur. Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı 26 il başta olmak üzere Türkiye genelinde toplam 107.938 öğretmen, eğitici öğretmenlerin liderliğinde 40 saatlik bir program kapsamında eğitim görmüştür (UNİCEF, 2022).

PIKTES Projesi ile sığınmacı çocukların çok fazla olduğu okullarda uyum sınıfları oluşturulmuştur. MEB, yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini artırmak için yabancı öğrenciler uyum sınıfları girişimini gerçekleştirmiştir. 6 Ekim 2019 tarihinde okullara gönderilen genelge ile Türkçe yeterlilik sınavında 60 puanının altında puan alan 3 – 12. Sınıf öğrencilerinin uyum sınıflarına alınacakları belirtilmiştir. Uyum sınıfları, Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ve fiziki şartları mümkün olan okullarda açılmıştır. Fiziki şartları uygun olmayan okullarda uyum sınıfları açılmamıştır (UNİCEF, 2022).

Uyum sınıfı olmayan devlet okullarında ise öğrenci yaş düzeyine göre normal öğretim yapan sınıflara yerleştirilmektedir.

## Problemin Önemi ve Amacı

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar son yıllarda çok büyük bir hız kazanmıştır. Ülkemizde bulunan yabancılara Türkçe öğretimi adı altında birçok kurum ve kuruluş hizmet etmekte, Türkçe öğrenenlerin sayısı artmaktadır. Ülkemize zorunlu göç kapsamında gelen Suriyeli sığınmacıların durumları ise biraz farklıdır. Ekonomik gücü yeterli olmayan sığınmacıların Türkçe öğretimi kapsamındaki kurslardan yararlanmaları pek mümkün olmamaktadır. Eğitim çağındaki Suriyeli sığınmacı çocuklar için çeşitli projeler MEB bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu projelerle çocukların eğitimlerine kaldıkları yerden devam etmeleri için kapsayıcı programlar oluşturulmuştur. Geçici Eğitim Merkezlerinde ve kamplarda Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi olumlu sonuçlar vermiştir. Fakat sığınmacıların ülkemizde misafir olmadıklarının anlaşılmasıyla birlikte proje farklı bir boyut kazanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan PIKTES projesi ile Suriyeli çocukların MEB bağlı devlet okullarında eğitim görmeleri yoluna gidilmiştir. MEB'e bağlı devlet okullarındaki sınıflara yaş düzeylerine göre yerleştirilen Suriyeli çocuklar, dil eğitimi almadan programın içinde yer almaktadırlar. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlere ise bu kapsamda 40 saatlik kurs verilmiş, proje ile ilgili bilgilendirme sağlanmıştır. Öğretmenler, Suriye ve diğer ülkelerden gelen yabancı öğrencilerinin eğitim öğretim sürecinde bazı problem durumlarıyla karşılaşabilmektedirler. Bu çalışma sınıfında yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi sürecindeki deneyimlerini değerlendirmek ve öneride bulunma amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yabancı çocuklara Türkçe öğretimi alanındaki çalışma ve alt yapının yetersizliği bu çalışmanın problem durumudur. Bu bağlamda problem durumu şu alt başlıklar altında ele alınmaya çalışılacaktır:

1. Sınıfında yabancı öğrencisi bulunan öğretmenlerin PIKTES Projesi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
2. Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin Türkçe Öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin Türkçe Öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemlere karşı geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji olarak da adlandırılan olgubilim deseni, bireyin bir olguyu deneyimlemesi sonucunda anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir. Felsefe ve psikoloji disiplini temelinde gelişen olgubilim deseninin amacı, olgunun birey veya grupların deneyimleri ile nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmaktır. Olgubilim deseninde temel veri kaynağı görüşmelerdir. Gözlem, belge ve eserler görüşme sollarını yapılandırırken araştırmacıya veri kaynağı olabilmektedir (Çapar, M. C. ve Ceylan, M. 2022).

## **Etik Kurul Onayı**

Çalışmanın etik kurul izni, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu'ndan 01.07.2024 tarih ve 2024/5 sayılı kararla alınmıştır. Etik kurul onayı ile sınıfında yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi süreci ile ilgili görüşleri görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

## **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu sınıfında yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma İstanbul İli, Büyükçekmece İlçesi bünyesindeki kamu kurumlarında görev yapmakta olan 21 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında gerçekleştirilmiştir. Kadın öğretmenler, kadın katılımcı (KK) ile erkek öğretmenler ise erkek katılımcı (EK) ile kodlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubuna ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1:** *Katılımcıların kıdem, cinsiyet ve yabancı öğrenci sayıları*

			<b>Yabancı Öğrenci</b>
	<b>Melekteki Kıdemi</b>	<b>Cinsiyeti</b>	<b>Sayısı</b>
KK1	10-15 yıl	Kadın	4
KK2	20- Üzeri	Kadın	2
KK3	5-10 yıl	Kadın	5
KK4	15-20 yıl	Kadın	2
KK5	20- Üzeri	Kadın	2
KK6	10-15 yıl	Kadın	1

KK7	20- Üzeri	Kadın	5
KK8	10-15 yıl	Kadın	1
KK9	5-10 yıl	Kadın	1
KK10	20- Üzeri	Kadın	4
KK11	10-15 Yıl	Kadın	4
KK12	20- Üzeri	Kadın	1
KK13	20- Üzeri	Kadın	1
KK14	20- Üzeri	Kadın	4
KK15	5-10 yıl	Kadın	1
KK16	10-15 yıl	Kadın	3
KK17	20- Üzeri	Kadın	1
KK18	20- Üzeri	Kadın	1
EK1	20- Üzeri	Erkek	3
EK2	20- Üzeri	Erkek	1
EK3	20- Üzeri	Erkek	2

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını sınıfında yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, sınıfında yabancı öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemler ve bu problemlere dair çözüm önerilerini ortaya çıkarma amacıyla elde edilmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Google form aracılığıyla öğretmenlere yedi açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen veriler ışığında problem durumları temalara ayrılmıştır. Verilerin anlamlandırılabilmesi için katılımcılar cinsiyet ve meslekteki kıdemlerine göre kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, 5 ana tema etrafında toplanarak toplam 7 madde başlığı altında analiz edilmiştir. Temaların ele alınmasında problem cümleleri esas alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz, gözlem, görüşme ve belge gibi veri toplama araçlarındaki konu ve soruların temalar halinde analiz edilmesidir. Amaç, soru ya da konulardaki alıntılarının

temalar halinde doğrudan alıntılarla analiz edilmesidir. Betimsel analizde dikkat edilmesi gereken önemli nokta, görüşme yapılan kişilere yöneltilen soruların bir başlık ya da cümle haline getirilerek temalar çerçevesinde yorumlanmasıdır (Ekiz, 2020). Olgubilim deseninde araştırmacı görüşmelerden elde ettiği metin üzerindeki önemli anlam ve cümleleri analiz eder. Elde ettiği analizleri, alıntılarla destekleyerek deneyimlerin bireylere göre anlamlarını vurgular (Çapar, M. C. ve Ceylan, M. 2022). Nitel araştırmalarda görüşme ile elde edilen veriler incelenerek kodlanır. Kodlanan veriler sentezlenerek bulgulara ulaşılır (Büyüköztürk, 2022).

### **Verilerin İnanırcılığı**

Araştırmada verilerin inanırcılığının sağlanması için kişisel varsayımlardan, fikirlerden, deneyimlerden uzak durmaya çalışılarak, etik kurallara uymaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın öğretmen görüşlerinin anlamlandırılması sürecinde doğrudan alıntılara yer verilerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın görüşme form aracılığıyla uygulanması, cevapların dijital ortamda kayıtlı olmasını sağlayarak geçerliliğini artırmaktadır.

### **Bulgular**

Bu bölümde sınıfında yabancı öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi sürecinde yaşadıkları problem durumları ve bu problem durumlarına karşı geliştirdikleri çözüm önerileri alt başlıklar halinde analiz edilmiştir.

## **1.Türk Eğitim Sisteminde Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik bulgular**

**Tablo 2.** *PIKTES projesine dair öğretmen görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>f</b>
Proje Faydalı	K1, K3, K4, K9, K16, K17, E1	7
Proje Kapsayıcı	K11, K15, K18	3
Proje Bilinmiyor	K2, E2, E3	3
Proje Geliştirilmeli	K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14	8

Sınıfında yabancı öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmını PIKTES projesinin gerekli ve sürdürülebilir bir proje olduğunu düşünmektedir. Hedeflenen kitlenin örgün eğitime katılabilmesi için projenin gerekli olduğunu belirten öğretmen görüşleri şöyledir:

KK11.Özellikle doğu ülkelerinden gelen aileler genellikle düşük gelir seviye ve eğitim seviyelerinin yetersiz olması sebebiyle bu ailelerin çocuklarının toplumla kaynaşması için birlikte eğitimin şart olduğunu düşünüyorum. Özellikle birlikte eğitim almaları suç oranlarını azaltabilir. (01.06.2024)

KK12.Hedeflenen kitlenin örgün eğitime katılımını sağlamakta olduğu için destekliyorum. Sürdürülebilir olması da çok önemlidir. (01.06.2024)

EK1.Çocukların gerek eğitim alanında başarılarının artması gerekse içinde bulunduğu toplum ile uyum sağlayabilmeleri için gerekli bir proje. (30.05.2024)

Projenin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

KK5.Projenin gerekliliği açık ancak uygulamada eksiklikler var. (30.05.2024)

KK7.Doğru bir planlamayla verimli olabileceğini düşünüyorum. (30.05.2024)

KK8.Birinci sınıfta okumaya geçemeyen yabancı uyruklu öğrenciler 2. sınıfta PIKTES uyum sınıfına alınmalıdır. 3.sınıf çok geç olmaktadır. (30.05.2024)

KK13.Aslında iyi bir proje ama işlerliği ne kadar yeterli tartışılır. Geliştirilerek ve daha fazla öğrenciye ulaşması sağlanarak devam etmeli diye düşünüyorum. (01.06.2024)

KK14.Yeterli derecede kapsayıcı olmadığını düşünüyorum. Öğrenmeye ve uyum sağlamaya dayalı daha fazla proje, etkinlik, vs. düzenlenmeli. (02.06.2024)

PIKTES projesinin faydalı bir proje olduğunu belirten öğretmenler şöyle söylemiştir:

KK9.Güzel bir proje. Türkçe öğrenmeleri, okuma yazma öğrenmeleri ve uyum sağlamaları açısından çok faydalı. (30.05.2024)

KK18. Güzel ve anlamlı bir proje olduğunu düşünüyorum. (29.06.2024)  
PIKTES, ile ilgili bilgisi olmayan öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

KK2. Bilgim yok. (30.05.2024)

EK2. Bilgim yok. (04.06.2024)

EK3. Yeterli bilğim yok. (06.06.2024)

PIKTES, ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; projenin genel olarak geçerli ve kapsayıcı olduğu ifade edilmiştir. Projenin faydalı olduğu düşünülmeyle beraber geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bir kadın ve iki erkek öğretmen PIKTES ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde yabancı çocukların Türk Eğitim Sistemi' ne dahil edilme sürecinin doğru bir planlama ile daha sistematik hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

## **2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlere dair bulgular**

### **2.1. Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin Türkçe Öğretimi ile ilgili problemlerine yönelik bulgular**

**Tablo 3.** *Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları problemler*

<b>Problemler</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>f</b>
Dil Becerileri	K3, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K18, E2	10
Ailenin Türkçe Bilmemesi	K4, K5, K6, K7, K8, K16	6
Devamsızlık	E3, K13	2
Kaynak Eksikliği	K1, K2	2
Problem yok	E1	1

Türkçe öğretiminde dil becerilerinin kazandırılmasında problem yaşandığını belirten öğretmen görüşleri şöyledir:

KK3. Dile hâkim olamamaları. (30.05.2024)

KK10. İletişim kurmakta çok zorluk çekiyorum. Öğretmek istediklerimi tam olarak anlatamıyorum. (30.05.2024)

KK12. Sadece dil bilmemek yanında, o kelimenin hangi nesneyi belirttiğini bilmesi de önemlidir. Ayrıca kendini ait hissetmezse daha da zorlaşmaktadır. (01.06.2024)



KK14.Konuşma, karşılıklı diyalog ve harf öğretimi sırasında problem yaşıyorum. Okumada ve yazmada gecikme en sık karşılaştığım sorunlardı. (01.06.2024)

KK18.Kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için özellikle okuduklarını anlamada zorlandıklarını görüyorum. Bu nedenle de okudukları ile ilgili sorulan sorulara doğru yanıt vermekte zorlanıyorlar. Bu öğrencilerle Türkçede yaşadığım en büyük sıkıntı bu. (29.06.2024)

Öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin bazı olumsuz davranışlara neden olduğunu belirten bir kadın öğretmenin görüşü şöyledir:

KK11.En önemli sorun tabii ki hiç Türkçe bilmemeleri. Hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerimin davranışlarında sinirlilik ve agresifleşme görüyorum. (30.05.2024)

Evde Türkçe konuşulmamasının büyük bir dezavantaj olduğunu belirten öğretmenler şu ifadelerde bulunmuşlardır:

KK4.Ailelerin Türkçeyi az bilmesi öğretimi zorlaştırıyor. (30.05.2024)

KK8.Evde Türkçe konuşulmuyorsa, öğrenmeleri neredeyse imkânsız. Okuyabilseler de okuduklarını anlamıyorlar. (30.05.2024)

KK9.Yazmada ve okumada zorlanıyorlar. Çünkü evde konuşma pratiği yapılmayabiliyor. İletişimde sorunlar yaşanabiliyor. (30.05.2024)

KK16.Ailede Türkçe bilen olmaması nedeniyle öğrenilenlerin kısa sürede unutulması. (05.06.2024)

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili olarak görüşleri alınan ilkokul öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin geneli dil kaynaklıdır. Anlama, konuşma, iletişim kurma gibi becerilerinin kazanılmasında genel anlamda sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bununla birlikte ailenin Türkçe bilmemesi nedeniyle veli ile iletişim kurulamaması süreci olumsuz etkilemektedir. Okulda Türkçe öğrenim gören öğrencinin evde kendi dilini konuşuyor olması büyük bir dezavantaj olarak görülmektedir. Öğrencinin dil engelinin bazı davranış bozukluklarına neden olabildiği belirtilmektedir.

## **2.2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimi ile ilgili sorunlarına yönelik bulgular**

**Tablo 4.** *Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları problemler*

<b>Problemler</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>
Ailenin Türkçe Bilmemesi	K1, K3, K4, K6, K7, K8, E1, K13, K16	9
Dil Becerileri	K2, K5, K9, K10, K12, E2, K14, K18	8
Ötekileşme	K11, K15	2
Devamsızlık	E3	1
Problem yok	K17	1

Sınıfında yabancı öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinden Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan problemleri, öğrenci açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde evde Türkçe konuşulmaması büyük bir problem durumu olarak değerlendirilmiştir. Bu problem durumuna ait öğretmen görüşleri şöyledir:

EK1.Çocuklar (özellikle küçük öğrenciler) kısa süre içinde dil becerilerini geliştiriyorlar. Ancak bazı öğrenciler aile içerisinde kendi dillerini sürekli kullandıkları için öğrenme sürecinin olumsuz etkilenmesi söz konusu olabiliyor. (30.05.2024)

EK2.Hem okumayı yazmayı hem de o dili öğrenmek aynı zamanda gerçekleşiyor. Kaldı ki evde Türkçe konuşmadıkları için ilerlemiyorlar ya da yavaş ilerliyorlar. (04.06.2024)

KK1.Türk dilinin yapısı ile ilgili problemler. Ailelerin Türkçe bilmemesi ve ilgisiz olması. Maddi imkansızlıklar. (30.05.2024)

KK4.Kendi dilleriyle karşılaştırmaları, ev ortamında az kullanılması öğrenmeyi zorlaştırıyor. (30.05.2024)

KK8.Sesleri unutuyorlar. Evde desteklenmiyorlar. Devamsızlık yapıyorlar. Defter, kitap getirmiyorlar. Ödev yapmıyorlar. Bu şartlarda eğitim mümkün mü? (30.05.2024)

KK13.Ailesinin hiç Türkçe bilmemesi ve evde Türkçe konuşulmaması. Onlara ayrıca bir Türkçe kursu açılmaması. (01.06.2024)

Bir kadın öğretmen Türkçe bilmeyen öğrencilerin aidiyet sorunu yaşayabildiğini şöyle belirtmiştir:

KK11.Öğrencilerin bazılarında içe kapanıklık gözlemliyorum. Türkçe bilmemelerinden dolayı arkadaşları tarafından dışlanma bu olayı pekiştiriyor. (30.05.2024)

Dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında karşılaşılan sorunlara dair görüşler aşağıdaki gibidir:

KK10.Öğrenciler dinlediklerini ve okuduklarını anlamada çok zorlanıyorlar. (30.05.2024)

KK12.Kelimenin karşılığını bilmiyorlar. İletişim sorunu oluyor. Aidiyet hissi geç oluyor. Kültüre uyum sağlanamıyor. (01.06.2024)

KK14.Konuşma, karşılıklı diyalog ve harf öğretimi sırasında. Okumada ve yazmada gecikme en çok karşılaştığım sorunlardı. (02.06.2024)

KK18.Türkçe dilini öğreninceye kadar anlamakta zorluk çekiyoruz. Okuyup yazıyorlar fakat okuduklarını anlamakta zorlanıyorlar. (29.06.2024)

Bir kadın öğretmen ise yabancı öğrencilerin herhangi bir problem yaşamadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

KK17.Büyük bir problem yaşamıyorlar. Çocuk oldukları için daha çabuk uyum sağlayabiliyorlar. (09.06.2024)

Cevaplar analiz edildiğinde en büyük problemin Türkçenin az ya da hiç bilinmemesinden kaynaklı olduğu görülmüştür. Ailenin Türkçe bilmemesi, evde kendi dillerini konuşmaları problemlerin başında gelmektedir. Türkçenin az ya da hiç bilinmemesi nedeniyle okuma, anlama, konuşma gibi becerilerin gelişmediği ya da az geliştiği belirtilmiştir. Özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin aynı anda hem Türkçeyi hem de okuma yazmayı öğretmeleri hem öğretmeni hem de öğrenciyi yormaktadır.

### **3.Yabancı öğrencilerin Eğitime Entegrasyonu ve Türkçe Öğrenme Becerisi Geliştirmeleri için Çözüm Üretilmesine yönelik Bulgular**

#### **3.1. Yabancı öğrencilerin eğitime entegrasyonu için çözüm önerileri**

**Tablo 5.** *Yabancı öğrencilerin eğitime entegrasyonu için çözüm önerileri*

<b>Çözüm Önerileri</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>
Uyum Sınıfı Destekli Öğretim	K15, K17, K18	3
Aile Dil Kursu	K4, K6	2
Programlı Eğitim	K1, K5 K9, K12, K15, E1, E3	5
Okul Öncesi Dil Kursu	K3, K7, K10, K11, K13, K14, E2, K16	8
Ayrı Sınıf ya da Okul	K2, K8	2

Yabancı öğrencilerin eğitime entegrasyonu için verilen cevapların analizinde öncelikli sırayı dil kursları almaktadır. Yabancı öğrencilerin okula başlamadan önce dil eğitimi almaları gerektiğini belirten katılımcılar, en önemli çözümün bu olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar okula devam eden öğrencilerin aynı anda dil sınıflarından yararlanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yabancı çocukların aileleri için de dil kursları açılmasının önemi belirtilmiştir.

Yabancı öğrencilerin okula başlamadan önce dil eğitimi almaları gerektiğini belirten öğretmen görüşleri şöyledir:

EK2.Önce yaş grubuna bakılmaksızın Türkçe öğretilmeli, sonra yaşına uygun sınıflara dağılımı gerçekleşmeli. (04.06.2024)

KK3.Sadece dil üzerine bir yıl eğitim almaları. (30.05.2024)

KK7.Önce basit düzeyde dil öğretilip sonra okula başlamaları uygun olabilir. (30.05.2024)

KK10.Yabancı öğrencilerin önce belirli merkezlerde Türkçe öğrenmeleri sağlanmalı daha sonra diğer öğrencilerle birlikte eğitim öğretim görecekları sınıflara alınmalı. (30.05.2024)

KK11.Kapsayıcı eğitim almış, deneyimli uzmanlar tarafından ön eğitimden geçmeleri ya da ek eğitim sunulmalı. (30.05.2024)

KK14.Yabancı öğrencilere yönelik okullar açılarak bir sene oryantasyon eğitimi verilerek sağlanabilir. (02.06.2024)

Yabancı öğrenciler için okullarda uyum sınıfı açılması gerektiğine dair öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

KK5.Sınıflara kaynaştırılmalarını doğru bulmakla birlikte ilk yıl okul içe-

risinde çevirmen ya da gölge öğretmen olmalı. Bir uyum süreci ile başlatılmalı. (30.05.2024)

KK17. Öğrenciler hem Türk öğrencilerle aynı sınıfa devam etmeli hem de bazı ders saatlerinde ayrı bir sınıfta Türkçe ile desteklenmelidir. Ayrıca öğrencilerin ailelerine Türkçe dersi ile destek verilmelidir. (09.06.2024)

EK1.Sorun yaşayan öğrencilerin uyum sağlaması için daha yetkin öğretmenlerin rehberlik edebileceği eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Yine sınıf ve branş öğretmenlerine konu ile ilgili seminer verilmesi sorunların çözümünü kolaylaştırır. (30.05.2024)

Ayrı okulları ya da sınıfları olmaları gerektiğini düşünen bir kadın öğretmen ifadeleri şöyledir:

EK2.Destek eğitimi verilmeli ve bu konuşma ve anlama üzerine olmalı. (04.06.2024)

KK2.Ayrı sınıf olmalı. (30.05.2024)

KK8.Ayrı okulları ya da sınıfları olmalıdır. Türkçe konuşamayan, Türkçe okuyup yazamayan çocuğun Türk öğrencilerle eğitim alması hem zaman kaybına hem de iletişim kuramama nedeniyle davranış bozukluklarına neden olmaktadır. (30.05.2024)

Yabancı öğrencilerin eğitime entegrasyonu adına sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarının desteklendiği ve dışlanmalarının engellendiği bir politika yürütülmesi gerektiğini savunan bir kadın öğretmen şöyle söylemiştir:

KK1.Ayrımcılık yapılmamalı, dışlanmaları engellenmeli, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımları desteklenmeli. Türkçe eğitimi ve kültürel uyum eğitimi verilmeli. Psikolojik ve maddi destek sağlanmalı. (30.05.2024)

Aile eğitimlerinin önemine dikkat çeken bir kadın öğretmenin fikri şöyledir:

KK4.Ailelerin de veli akademilerine katılmaları ile Türkçe öğretiminin desteklenmesi gerekiyor. (30.05.2024)

### **3.2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecindeki problemlerinin çözümüne dair bulgular**

**Tablo 6.** *Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecindeki problemlerini çözmeye yönelik bulgular*

<b>Çözüm Önerileri</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>f</b>
Dil Okulları	K1, K2, K6, K10, E2	5
Aile Dil Eğitimi	K4, K5, K12, K13, K16	5
Okul öncesi dil eğitimi	K7, K8, K14, K17, K18	5
Programlı Eğitim	E1, K3, K9, K11, K15, E3	6

Türkçe öğrenim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne dair görüşler değerlendirildiğinde dil eğitiminin önemi ayrıca vurgulanmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı yabancı öğrencilerin okula başlamadan önce dil eğitimi almaları gerektiğini savunmaktadır. Farklı kültürden gelen yabancı öğrencilerin kültürümüzü tanımaları için sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalarının önemi üzerinde durulmuştur.

Okul öncesi dil eğitiminin önemini vurgulayan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

KK1.Türkçe öğretimi ayrı bir sınıfta ayrı bir öğretmenle olmalı. (30.05.2024)

KK6.Dile maruz kalmaları artırılmalıdır. (30.05.2024)

KK10.Yabancı öğrencilere ilk önce sadece yabancı öğrencilerin olduğu merkezlerde onlara özel ve sadece onların da konuştuğu dili bilen öğretmenlerle birlikte Türkçe öğretmek yaşanan problem çözülebilir. (30.05.2024)

KK14.Türkçe hazırlık sınıfı açılarak sorun çözümlenebilir. (02.06.2024)

KK18.Bu öğrenciler Türkçe öğrenimi için okula başlamadan önce ek çalışma ya da ders almalıdır. (29.06.2024)

EK2.Destek eğitimi verilmeli ve bu konuşma ve anlama üzerine olmalı. (04.06.2024)

Yabancı öğrencilerin ailelerinin Türkçe konuşamamasından kaynaklı sorunlara dair öğretmen görüşleri şöyledir:

KKK4.Bütüncül yaklaşım ile veli öğretmen öğrenci üçgeni birlikteliği ile. (30.05.2024)

KK8.Öncelikle Türkçe bilmeyen anne ve babaya ikamet veya vatandaşlık verilmemelidir. Anne baba evde Türkçe konuşmalıdır. Çocuk Türkçeyi bilerek okula başlamalıdır. (30.05.2024)

KK12. Tercümanlar olmalıdır. Proje desteklenmelidir. Veli eğitimleri olmalıdır. (01.06.2024)

KK13.Öncelikle aileleri Türkçe konuşma kursuna alınmalı. Bu dili ailede konuşmalarının çocuklarının gelişimi için önemli olduğu anlatılmalı. (01.06.2024)

Öğretmenlerin farklı kültürdeki öğrencilerle doğru iletişim kurmalarının önemine dikkat çeken bir erkek öğretmen şöyle belirtmiştir:

EK1.Öncelikle öğretmenlerin farklı kültürdeki öğrenciler ile doğru iletişimi sağlaması gerekir. Bu konuda öğretmenlere rehberlik edilmeli ve konunun uzmanları tarafından desteklenmelidir. Bununla birlikte sosyal ve kültürel etkinlikler ile yaşadıkları toplumu tanımaları ve benimsemeleri sağlanmalıdır. Doğru iletişim teknikleri, Türkçe dilini sevmelerini ve daha sağlıklı bir öğrenme süreci geliştirmelerini sağlar. (30.05.2024)

Yabancı öğrencilerin kaynaşması için sosyal aktivitelerin önemine dikkat çeken bir kadın öğretmen şöyle söylemiştir:

KK11.Yabancı uyruklu öğrencilerin kaynaşması için bol bol sosyal aktiviteler yapılmalı, sadece kitap üzerinden gidilmemeli. (01.06.2024)

Daha fazla materyal kullanılmasının faydalı olacağını savunan bir kadın öğretmen şöyle belirtmiştir:

KK9.Daha fazla materyal kullanılmalı. Daha fazla pratik yaparak, yaşayarak öğrenme odaklı olmalıdır. (30.05.2024)

Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin problemleri çözmeye yönelik cevaplara göre dil engelinin kaldırılması önemli bir esastır. Genel olarak bakıldığında cevapların çok önemli kısmının yabancı öğrencileri kazanma amaçlı olduğu görülmektedir.

#### **4.Yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma düzeylerine ilişkin bulgular**

**Tablo 7.** *Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde ilkökul öğretmenlerinin kendilerini yeterli bulma düzeyleri*

Düzeyleer	Katılımcı	f
Yeterli değilim	K1, K2, K5, K9, K10, K11, K12, E2, K18	9
Yeterliyim	K3, K6, K8, K13, K14, K16, E3, K7	8
Destek görmeliyim	K4, E1, K15, K17	3

Sınıfta yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde kendilerini yeterli bulma düzeylerine verilen cevaplar analiz edildiğinde dokuz öğretmenin kendini yeterli görmediği tespit edilmiştir. Sekiz öğretmen ise kendini yeterli bulduğunu söylemiştir. Üç öğretmen ise zaman ve programın yetiştirilmesi bakımından yıpratıcı bir süreç olduğu fikrindedir. Bir kadın öğretmen ise kendini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında alınan eğitimlerin yetersiz olduğunu belirten öğretmen fikirleri aşağıdaki gibidir:

KK5.Eğitim almakla birlikte kendi öğrencim ile çok zorlanmasam da yeterli değil. (30.05.2024)

KK9.Yeterli görmüyorum. Bunun için ayrı bir eğitim alınmalıdır. (30.05.2024)

KK10.Yabancı çocuklara Türkçe öğretimi konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü onların konuştukları dili bilmiyorum. (30.05.2024)

KK11.Kendimi yeterli görmüyorum. Almış olduğumuz kısa süreli eğitimler bizi tam anlamıyla donanımlı yapmıyor. Bu eğitimler aralıklı olarak sürekli verilmeli. Çünkü her zaman sınıfımızda yabancı öğrenciler olmuyor. Uygulama olmayınca unutulabiliyor. Ayrıca eğitim dinamik bir yapı, sürekli gelişim ve değişim var. (01.06.2024)

KK12.Maalesef yeterli bulmuyorum. (01.06.2024)

KK13.Bir ilkökul öğretmeni olarak yeterli görüyorum. Ama yine de bizler bu konuda eğitim alırsak daha yararlı olacaktır. (01.06.2024)

KK18.Yeterli bulmuyorum. (29.06.2024)



Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda kendini yeterli görmekte birlikte geliştirmesi gerektiğini belirten öğretmen görüşleri şöyledir:

KK13. Bir ilkokul öğretmeni olarak kendimi yeterli görüyorum. Ama yine de bizler bu konuda eğitim alırsak belki daha yararlı olacaktır. (01.06.2024)

KK15. Kendimi daha da geliştirebilirim. (03.06.2024)

Bir kadın öğretmen ders saatinin yetiştirilmesinden kaynaklı sorunlar yaşadığını söyleyerek kendisini şöyle değerlendirmiştir:

KK17. Kendimi yeterli görüyorum ama ders saati olarak yeterli olamıyorum. Çünkü dersi müfredata göre işliyorum ve bu çocuklar için özel bir süre ve destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum. (09.06.2024)

Zoru başardığımı ifade ederek kendini yeterli bulan bir kadın öğretmenin sözleri şöyledir:

KK6. Görüyorum. Daha önce okuttuğum öğrencilerimin başarılı bir eğitim öğretim hayatı oldu. Önce Türkçe okuma yazma öğretimi ile onları kazanabildim. Bu nedenle aile istekli olur desteklerse entegrasyonu sağlayabiliyorum. (30.05.2024)

## 5. Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kültür farklılığından kaynaklı sorunlara dair bulgular

**Tablo 8.** Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kültür farklılığından kaynaklı sorunların yaşanma düzeyi

Düzeyler	Katılımcı	f
Yaşıyorum	K1, K3, K4, K8, K9, K11, K12, K15	8
Yaşamıyorum	K5, K6, K7, K10, K13, K16, E3, K17, K18	9
Kısmen yaşıyorum	E1, K2, K14, E2	4

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde kültür farklılığından kaynaklı sorunların başında dil gelmektedir. Kültür farklılığından kaynaklı sorunların yaşanma düzeylerine bakıldığında katılımcıların yarısına yakını sorun yaşadığını ifade ederken yarısı sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Dört katılımcı ise kısmen problem yaşadığını belirtmiştir.

Kültür farklılığından ötürü problem yaşadığını belirten öğretmen görüşleri şöyledir:

KK8.Elbette. Dil en büyük zorluk. Ayrıca okul, öğretmen, ödev, sorumluluk gibi eğitim kültürü maalesef yabancılarda edinilmemiş. Yabancı veli, Türk eğitim sistemine uyum sağlayana kadar öğretmeni çok yoruyor maalesef. Deftere, kaleme para vermeyip öğretmenden beklmeleri, öğrenciyi boş boş okula göndermeleri ise öğretmeni yıpratıyor. (30.05.2024)

KK11.Beni en çok etkileyen sorun onların milli törenlerimize bakış açıları oldu. (30.05.2024)

Kültür farklılığından ötürü kısmen sorunlar yaşadığını belirten bir kadın öğretmen şöyle ifade etmiştir:

KK14.Kültür farklılığıyla ilgili sorunlar yaşamadım. Daha çok iletişim ve dil problemi ile ilgili sorunlar oldu. (01.06.2024)

Yabancı öğrencilere Türkçe Öğretiminde kültür farklılığından ötürü sorun yaşamadığını belirten bir kadın öğretmen şöyle söylemiştir:

KK17.Kültürel sorunlar yaşamıyorum ama öğrenci bütün kelimeleri tanıyamadığı için soruları cevaplarken zorlanabiliyor. Gerçek potansiyelini ve zekasını ölçme şansımız azalıyor. Bazı sınıflarda öğrenci dil yetersizliğini başarısızlık olarak gördüğü için kendini başarısız olarak görüyor. Halbuki öğrenci çok zeki olabiliyor. (09.06.2024)

Çok fazla kültürel sorun yaşamadığını belirten bir erkek öğretmenin sözleri şu şekildedir:

EK2.Çok fazla değil. Kültür farkı Karadenizli bir öğrencim ile Diyarbakırlı öğrencim arasında da var. (04.06.2024)

Bir kadın öğretmen de öğrencisinin küçük olduğunu belirterek sorun yaşamadığını şöyle dile getirmiştir:

KK7.Henüz küçük yaş grubu olduğu için sorun yaşamıyorum. (30.05.2024)

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

### **PIKTES projesine dair öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar**

PIKTES, yabancı öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesi ve toplumla uyum sağlayabilmesi için önemli kabul edilmekle birlikte geliştirilmesi ve sürdürülebilir olması gereken bir proje olarak değerlendirilmiştir. Her öğrencinin eğitim sürecine katılması (KK15), toplumla kaynaşabilmesi için gerekli (KK11) bir proje olduğu belirtilmiştir.

Projenin gerekli olmakla birlikte uygulama kısmında eksikliklerin olduğu (KK5), daha sistematik olması gerektiği (KK6), doğru bir planlamayla verimli olabileceği (KK7) fikirlerini belirten katılımcıların projeden beklentileri bu yöndedir. Uyum sınıflarının 3. Sınıfta değil de 2.sınıfta açılması gerektiğini (KK8) belirten katılımcı projeyi bu bağlamda değerlendirmektedir. Proje ile ilgili bilgisi olmayan katılımcılar görüşlerini “Bilгим yok” olarak ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde daha kapsamlı, etkinlik ve uygulamalarla yürütülen bir projenin varlığı öğretmenler tarafından gerekli görülmektedir. Bu bağlamda PIKTES projesinin kapsayıcı bir planlamayla öğretmen ve öğrencilerin beklentileri doğrultusunda desteklenmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir.

### **Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlere dair sonuçlar**

Sınıfta yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları en büyük problem dildir. Öğrencilerin Türkçeyi bilmeden eğitim ortamına dahil olmaları, programın yürütülmesinde gecikmelere ve zorlanmalara neden olabilmektedir. Okuduklarını ve dinlediklerini anlamada zorlanma (KK10), okuma ve yazmada gecikme, karşılıklı konuşma ve diyalogda sorun yaşama (KK14), dil karmaşası içinde kalma (KK3) belirtilen problem durumları arasındadır. Hem okuma yazmayı hem de dili aynı anda öğretmenin zor olduğunu (EK2), harf öğretimi sırasında sorun yaşadığını (KK14) belirten katılımcılar dil bilmeyen bir öğrenciye okuma yazma öğretmenin zorluğundan bahsetmişlerdir. İletişim kurmada ve öğretmek istediklerini tam olarak anlatmakta zorluk yaşadığını (KK10), karşılıklı anlaşmada zorluk yaşadığını (KK9) belirten katılımcılar iletişim sorununa dikkat çekmişlerdir. Öğrenci ve veli ile iletişim sürecinde karşılaşılan problemler programın yürütülmesinde gecikmelere neden olabilmektedir.

Evde Türkçe konuşulmamasının büyük bir problem durumu olduğunu belirten katılımcılar, öğrencilerin okulda öğrendiklerini evde tekrar etmediklerinden unutma sorunu ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Evde kendi dilini kullanan öğrencinin öğrendikleri okul ile sınırlı kalmaktadır. Aile desteğinin olmayışı (KK6), evde destek alamadıkları için yavaş ilerleme-

leri (KK7), evde Türkçe konuşulmadığı için dil karmaşası içinde kalmaları (KK3) belirtilen öğretmen görüşleri arasındadır. Ailenin Türkçe bilmemesinden ötürü çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada sıkıntı yaşamaları da problem durumu olarak belirtilmiştir. Dil problemi yaşayan öğrencilerin bazılarında davranış bozuklukları görülebildiği, arkadaşları tarafından dışlandıkları da belirtilen problemler arasındadır.

Aile dil bilmediği için çocuğuna derslerinde yardımcı olamamakta, okul ihtiyaçları ile ilgilenememektedir. Dil becerilerinin kazanılmasında öğrenci kaygı yaşayabilmektedir. Özellikle birinci sınıfa başlayan öğrenci hem dil hem de okuma yazma öğrenme durumunda kalmaktadır. Dil becerilerinin kazanılmasında ciddi problemler yaşanması öğrencide davranış bozukluklarına neden olabilmektedir. Dil nedeniyle iletişim sorunu yaşayan öğrenci kendini dışlanmış ve yalnız hissedebilmektedir. Bu durum bazı öğrencileri devamsızlığa yönlendirmektedir.

### **Yabancı öğrencilerin eğitime entegrasyonu ve Türkçe öğrenme becerisi geliştirmeleri için çözüm üretilmesine yönelik sonuçlar**

Yabancı öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu için öğretmenlerin çözüm önerileri arasında dil eğitimi almanın önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Yabancı öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi' ne dahile edilmeden önce dil eğitimi almaları gerektiğini belirten katılımcılar çoğunluktadır. Önce basit düzeyde dil eğitimi verilerek okula başlamaları gerektiği (KK7), yabancı öğrencilerin önce belirli merkezlerde Türkçe öğrenerek, eğitim öğretim sınıfına alınmaları (KK10), Türkçe konuşan arkadaşlarıyla aynı okullarda olmalarının iyi olduğu ama ilk yıl Türkçe konuşma kursuna katılmaları gerektiği (KK13) görüşleri bu doğrultudadır. Yabancı öğrencilerin, sadece dil üzerine bir yıl eğitim almaları (KK3), onlar için Türkçe hazırlık sınıfı açılması gerektiği (KK14), yaş grubuna bakmadan Türkçe öğretilmesi ve sonra sınıflara kaynaştırılmaları (EK2), ön öğrenmelerinin değerlendirilmesinden sonra sınıflara dağıtılmaları (KK16) dil eğitiminin önemini belirtmektedir. Beklentileri bu doğrultuda olan katılımcılar sorunun çözümü için ikinci alternatif yol olarak uyum sınıfları ya da öğretmen seminerlerini vurgulamışlardır. Sınıf ve rehber öğretmenlere seminer verilmeli (EK1), öğrenciler Türk öğrencilerle birlikte eğitime devam ederken aynı anda ayrı bir sınıfta dil eğitimi almalı (KK17), öğrencilerin çevirmen öğretmen

rehberliğinde sınıflara kaynaştırılmaları (KK5), dil eğitiminin önemini ve öğretmen yeterliliklerini destekler niteliktedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim becerilerinin artırılması için öğrencilerin ve ailelerinin dil eğitimi almaları gerektiğini belirten katılımcılar, veli-öğrenci-öğretmen üçgeni ile bütüncül bir yaklaşımın önemine dikkat çekmişlerdir. Ailelerin de veli akademilerine katılması gerektiği (KK4), ailelerin çocuklarıyla Türkçe konuşmaları için dil eğitim almalarının önemi (KK6) katılımcı görüşleri arasındadır. Anne, babanın evde Türkçe konuşması ve çocuğun Türkçe bilerek okula başlaması (KK8), ailelerin önce konuşma kursuna katılması ve çocukların Türkçeyi ailede konuşarak öğrenmeleri (KK13) katılımcıların üzerinde önemli durduğu hususlardır. Yabancı öğrencilerin anasınıfından itibaren okula gönderilmesi (KK7) ve dile maruz kalmalarının artırılması (KK6) gerektiğini belirten katılımcılar, Türkçenin sıklıkla kullanılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin ve daha fazla materyal kullanmanın (KK9), sadece kitap üzerinden değil de bol bol aktivite ile desteklenerek öğrenmelerinin (KK11) önemi üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretiminin ayrı bir sınıfta ayrı bir öğretmenle yapılması (KK1), ayrı dil okulları ile gerçekleştirilmesi (KK2) gerektiğini savunan katılımcılar görüşlerini bu doğrultuda gerçekleştirmişlerdir.

### **Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin sonuçları**

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde yabancı öğrencilere Türkçe öğretim sürecinde kendilerini yeterli bulan öğretmenler olmakla birlikte yeterli bulmayan ve destek alması gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşleri dikkate değerdir. Bazı katılımcılar, yeterli görmüyorum (KK1), hayır (KK2), maalesef (KK12), yeterli görmüyorum (EK2), yeterli bulmuyorum (KK18) kısa cevapları ile kendilerini değerlendirmişlerdir. Eğitim aldığı halde kendi öğrencisi ile zorluk yaşamasa da yeterli olmadığını (KK5), yeterli görmediği için ayrı bir eğitim alınması gerektiğini (KK9), onların konuştuğu dili bilmediği için kendisini yeterli görmediğini (KK10), kısa süreli eğitimlerin kendilerini tam donanımlı yapmadığı için yeterli olmadığını belirten katılımcıların görüşleri bu doğrultudadır. Bir ilkökul öğretmeni olarak kendisini yeterli görmekle birlikte eğitim alması gerektiği (KK13), yeterli görse de kendisini daha da fazla geliştirmesi

gerektiği (KK15) görüşleri öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirtmeleri bağlamında önemlidir. Kendisini yeterli gördüğü halde sürecin yıpratıcı olduğunu (KK7), yeterli olduğunu düşünmekle birlikte müfredatı yetiştirme konusunda özel bir süre ve destek sağlanması gerektiğini (KK17) belirten katılımcıların görüşleri önem göstermektedir.

Öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde kendilerini yeterli bulma düzeyleri genel olarak olumsuz düzeydedir. Bir kısım öğretmen bu alanda desteklenmesi gerektiğini düşünürken önemli bir kısmı ise kendini yetersiz görmektedir.

### **Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde kültür farklılığı ile ilgili öğretmen değerlendirmelerinin sonuçları**

Kültür farklılığının sorun teşkil edip etmemesine dair öğretmen değerlendirmesinde olumsuz görüşlerin sebebi olarak daha çok dil gösterilmektedir. Kültür farklılığı ile ilgili sorun yaşandığı ve bunun sebebinin daha çok dilden kaynaklandığı (KK8), daha çok iletişim ve dil problemi ile ilgili sorun yaşandığı (KK14), kültürel sorunlar yaşanmadığı ama dilden kaynaklı olarak öğrencisinin başarısını ölçemediği (KK17) görüşleri kültür farklılığından kaynaklı sorunlar olarak belirtilmektedir. Kısa cevaplarla “Evet, sorun yaşanıyor” (KK1, KK3, KK4, KK9, KK12, KK15) diye belirten katılımcılar sorunun nedenlerinden bahsetmemişlerdir. Kültür farklılığından kaynaklı sorun yaşanmadığını belirten katılımcılar “Hayır, yaşamıyorum” (KK5, KK6, KK7, EK1, KK13, KK16, EK3, KK18) şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde kültür farklılığının sorun teşkil edip etmemesine dair öğretmen görüşleri genel olarak genel olarak değerlendirildiğinde olumsuz görüşler bulunmakla birlikte olumlu görüşlerin varlığı önemsenecek düzeydedir.

### **Tartışma**

Literatürde bu çalışma ile benzer araştırmalara rastlanmakla birlikte ilkokul düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. İlkokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin aynı anda hem Türkçeyi hem de okuma yazmayı öğrenmek zorunda kalmaları bazı problem durumlarına neden olabilmektedir. Yabancı öğrencilerin sınıf ortamlarına dahil edilmeden önce hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve bu duruma uygun tedbirlerin alınması kaçınılmazdır. Yabancı öğrencilere

Türkçe öğretimi ile ilgili karşılaşılan problem durumları, müfredatı yetiştirme hususunda öğretmenlerin kaygılanmalarına neden olabilmektedir.

### Öneriler

- Yabancı çocukların eğitime entegrasyonu için okul öncesi zorunlu dil eğitimi proje kapsamına alınabilir.
- PIKTES projesi öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilip uygulanabilir. Bu kapsamda sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik olarak ihtiyaç analizi yapılabilir.
- Yabancı çocukların dil becerilerini geliştirebilmeleri ve okula uyum sağlayabilmeleri için her sınıf düzeyinde uyum sınıfları oluşturulabilir.
- Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler için Türkçe öğretim programı hazırlanarak, okuma ve yazma süreci bu programa göre yürütülebilir.
- Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenler için kurs ya da seminerler düzenlenebilir.
- Yabancı öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri için alanında uzman eğitimciler tarafından rehberlik hizmeti yürütülebilir.
- Yabancı çocukların eğitime kazandırılması projesi kapsamında her sınıf düzeyinde örnek etkinlikleri kapsayacak çerçeve programlar oluşturulabilir.
- Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenler için Türkçe öğretimi ile ilgili yardımcı kılavuz ve eğitim materyalleri hazırlanıp gönderilebilir.
- Proje kapsamında yabancı çocuklarla Türk çocukların kaynaşmasını sağlayabilecek sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Yabancı öğrencilerin ailelerine yönelik dil kursları açılabilir.
- Yabancılar Türkçe öğretimi gerçekleştiren kurslarla iş birliği yapılarak öğrenciler ücretsiz olarak bu kurslara yönlendirilebilir.
- Yabancı öğrencilerin aileleri ile iş birliği sağlanabilmesi için etkinlikler düzenlenebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında öğretmenlere kullanılacak yöntem ve teknikler ile materyal geliştirme konusunda eğitimler verilebilir.
- Yabancı öğrencilerin anlama becerisi kazanabilmesi için okuma ve dinleme ile ilgili videolar hazırlanarak, dijital araçların faydalarından yararlanmaları sağlanabilir.

### **Etik Kurul Onayı**

Araştırma için gerekli etik kurul izni, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu'ndan 01.07.2024 tarihli ve 2024/05 sayılı karar ile alınmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasına yol açacak durum bulunmadığını beyan ederim.

### **Kaynakça**

- [1] Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The Educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- [2] Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 19-30.
- [3] Boylu, E. ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- [4] Büyükikiz, K. K ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- [5] Büyüköztürk, Ş. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- [6] Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum Çalışması ve Olgubilim Denenlerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- [7] Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- [8] Eyüp, B. ve Arslan, N. ve Cevher, T. Y. (2017). Teachers readiness levels and opinions related to integration course for turkish as a foreign



language to refugees. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 174-200.

[9] Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15).

[10] Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.

[11] Tunga, Y. ve Engin, G. ve Çağiltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alana yazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.

[12] Turan, M ve Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Milli Eğitim*, 50(1), 11-26.

[13] Ulukuş, M.Y. ve Tümtaş, M. S. (2023). Pıktas projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 483.

[14] UNICEF(2022).<https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file/turkiye%20de%20geçici%20koruma%20altında%20olan%20suriyeli%20çocuklara%20yönelik%20eğitim%20müdahalesinin%20değerlendirilmesi%20%20nihai%20rapor.pdf>.

### Extended Abstract

With the influx of refugees into our country due to the civil war in Syria in 2011, the process of teaching Turkish to foreigners has expanded significantly. The biggest challenge faced by Syrian refugees who have sought asylum in Turkey is the language barrier, both in daily life and in their adaptation to education. As the number of refugees increases, it becomes imperative for them to learn Turkish to adapt to living conditions and sustain their lives here. For children of school age, learning Turkish is essential for continuing their interrupted education and participating in the educational process. Approximately 1.7 million of the Syrian refugees who have come to our country due to forced migration are of school age, and this number reaches 2 million when including around 400,000 children from other countries. Efforts and projects have been initiated for the integration of these school-age children into education (Ulukuş, 2023:483).

In this context, projects implemented by the Ministry of National Education aim to include foreign children in the educational process. The most important of these projects is PIKTES, which supports the inclusion of foreign children in the educational process alongside regularly educated children. The aim of this project is both to teach Turkish to foreign children and to involve them in educational activities. Thus, children are included in classroom settings according to their age levels and continue their education in primary and secondary schools. Initially created to support the educational activities of Syrian refugee children, the PIKTES project has gradually expanded to encompass all refugee children. The project, launched in 2016, included a 40-hour course to introduce the project to teachers with refugee students in their classrooms. Adaptation classes were established in some pilot schools for refugee children, and Turkish teachers were assigned to these classes.

However, the placement of foreign students in schools without receiving prior language education through PIKTES has led to several problems. The adaptation process for students who do not know Turkish takes a long time and is often insufficient. Teachers struggle to manage educational activities while also focusing on the language acquisition process of foreign students. Class teachers without experience in teaching Turkish to foreigners face difficulties in timing and completing the process. Foreign students starting the first grade follow the reading and writing activities alongside normal students, even though separate workbooks have been prepared for them. Serious problems are encountered in imparting language skills in Turkish education. The lack of sufficient infrastructure and studies in teaching Turkish to foreign children is the main problem of this study.

This study aims to address the following subtopics related to the problem:

1. What are the thoughts of teachers with foreign students in their classrooms about the PIKTES project?
2. What issues do teachers face in the process of teaching Turkish to foreign students?
3. What solutions have teachers developed for the problems encountered in teaching Turkish to foreign students?
4. How should the integration of foreign students into education be achieved?

5. What are teachers' expectations from programs developed for foreign children during the process?
6. Do teachers feel competent in teaching Turkish to foreign children?
7. Do teachers encounter problems due to cultural differences in teaching Turkish to foreign children?

A case study model, a qualitative research method, was used in the study. Qualitative research aims to better understand and give meaning to experiences. It progresses from part to whole in categorizing data and defining relationships between categories (Aydın and Kaya, 2017). A case study is a deep examination of an event, phenomenon, or situation.

Data obtained from semi-structured interview forms were interpreted using content analysis. Content analysis aims to reveal the realities within the data, grouping related concepts under themes for the reader's understanding (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 259). Data from observations and interviews are often analyzed using content analysis, involving steps such as setting goals, knowing what to analyze, developing a logical structure, determining coding categories, quantifying, and interpreting findings (Büyükoztürk, 2022).

In the findings section, the problems experienced by primary school teachers with foreign students in teaching Turkish and their proposed solutions are analyzed under subheadings. Teachers' opinions on PIKTES generally indicate that the project is valid and inclusive but needs development and support. Some teachers reported insufficient knowledge about PIKTES. Overall, the process of including foreign children in the Turkish education system needs more systematic planning. Teachers' feedback on the issues faced in teaching Turkish to foreign children highlighted language barriers as a major problem. Difficulties in skills such as comprehension, speaking, and communication were noted, along with the disadvantage of parents not speaking Turkish, which hinders communication and support for the child's education.

Teachers suggested that the primary solution for the integration of foreign students is language courses before they start school. Participants also emphasized the importance of language classes for families of foreign children. The importance of social and cultural activities for foreign students to

understand Turkish culture was stressed. Teachers generally felt inadequate in teaching Turkish to foreign students and highlighted the need for training seminars or courses. Cultural differences were noted as causing issues primarily related to language barriers, with nearly half of the participants indicating they faced such problems.

In conclusion, the opinions of primary school teachers with foreign students about the process of teaching Turkish are crucial. The PIKTES project is vital for the integration of foreign children into the Turkish education system, but it should be implemented considering the needs of teachers and students in public schools. Language skills are a major problem in teaching Turkish to foreign students, particularly in reading, writing, and comprehension. The feedback suggests that language education is essential before starting school, or at least adaptation classes should be established in schools. The importance of social and cultural activities in overcoming cultural differences and supporting families in learning Turkish was frequently emphasized.



## **Yazar Kılavuzu**

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

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

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

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

## **Yayın İlkeleri**

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

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

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

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

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

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

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

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

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili**

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

## **Yazım Kuralları**

### **I. Ana Başlık**

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

### **II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i**

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

### **III. Öz**

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

### **IV. Ana Metin**

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

### **V. Bölüm Başlıkları**

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



## VI. Tablolar ve Şekiller

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

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

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

## VII. Görseller

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

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

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

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

### **VIII. Dipnotlar**

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

### **IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar**

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

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

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.
- Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)
- Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)
- İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki’nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

## **X. Kaynakça**

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

### **Kitaplar**

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

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

## **Makaleler**

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

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

## **Kitap içi bölümler**

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

## **Tezler**

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

## **İnternet kaynakları**

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

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

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

## **İletişim Bilgileri:**

### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

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

## **Author's Guide**

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

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

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

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

## **Publishing Principles**

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

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

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

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

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

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

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

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to

copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

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

### **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

### **Editorial Principles**

#### **I. Main Title**

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

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

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

#### **III. Abstract**

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

#### **IV. Main Text**

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain

double emphases using quotation marks and italics at the same time.

## **V. Sub-titles**

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

## **VI. Tables and Figures**

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

√ **Example: Table 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

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

## **VII. Visuals**

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



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

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

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

## **I. Bibliography**

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

### **Books**

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

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

### **Articles**

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

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

### **Sections of a Book**

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

### **Thesis**

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

### **Online Sources**

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

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

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

### **Contact Information:**

#### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

#### **Editorial Board**

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

