



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

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 10 Sayı 1 - Mart 2025

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

Editör Yardımcısı
Öğr. Gör. Tansu UĞUR

Yabancı Dil Editörü
Öğr. Gör. İlayda ENGİN UYSAL

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

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA
Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Gürkan MORALI
Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Haluk Güngör
Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Nida KİRÖMEROĞLU
İstanbul 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
Öğr. Gör. İlayda ENGİN UYSAL

Türkçe Redaksiyon
Öğr. Gör. İlayda ENGİN UYSAL

Yazışma Adresi
Besyol 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

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Durmuş / Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Nezih Temur / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan Okur / Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Umut Başar / T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Erol Barın / Emekli Öğretim Üyesi

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Nezir Temur / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL / Başkent Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet BENZER / Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Ali GÖÇER / Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan OKUR / Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer SAYIN / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Başak UYSAL / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram BAŞ / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Behice VARİŞOĞLU / Tokat Üniversitesi

Prof. Dr. Belkıs GÜRİSOY / İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bilge Bağcı AYRANCI / Bozok Üniversitesi

Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU / İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Derya YAYLI / Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Dilek CERAN / Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Elif AKTAŞ / Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Prof. Dr. Esra DUMANLI KADIZADE / Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI / Kütahya Dumlupınar
Üniversitesi

Prof. Dr. Esra LÜLE / İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih KANA / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL / Kütahya Dumlupınar
Üniversitesi

Prof. Dr. Gökhan ARI / Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Gülден TÜM / Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Gülnur AYDIN / Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan ÜLPER / Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Halit KARATAY / Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice ALTUNKAYA / Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya PİLANCI / Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN / İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan ERDEM/ İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ/ Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil İŞERİ/ Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ/ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Latif BEYLERİ/ Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI/ Rouen Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU/ Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut GÜN/ Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ/ Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ALTUN / Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ATEŞ/ Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY/ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nevin AKKAYA/ Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat BİÇER/ Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA/ Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat MADEN/ Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN/ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Sefa YÜCE/ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ/ Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN/ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY/ Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker ŞEN/ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf AVCI/ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf UYAR/ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN/ Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU/ Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı MADEN/ Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK/ Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe ATEŞ/ İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR/ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İNCE/ Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU/ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat Burak KORKMAZ/ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Demet KARDAŞ/ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL/ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANMIŞ/ Balıkesir Üniversitesi
Dr. Eser Kocaman GÜRATA/ Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN/ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Funda UZDI YILDIZ/ Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK/ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR/ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU/ Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN/ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat YORGANCI/ Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Latif İLTAR/ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR/ Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK/ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş ÖZDEN/ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Merve MÜLDÜR/ Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Murat LÜLECİ/ İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK/ Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ/ Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ/ Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Önder ÇANGAL/ Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat EROL/ Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY/ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Serdar DERMAN/ Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL/ Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DEMİR/ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir SÖĞÜMLÜ/ Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup ALAN/ Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat HALİTOĞLU/ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Kerim SARIGÜL/ Gazi Üniversitesi
Dr. Seçil ALACA/ Hacettepe Üniversitesi

İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makaleleri

Uluslararası Öğrencilerin Türk Dili Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of International Students' Attitudes Towards the Turkish Language Course</i> Bahattin ŞİMŞEK.....	1
Türkçe Öğretim Merkezleri ve Akreditasyon: Akademik Personel Açısından Bir Değerlendirme <i>Turkish Language Teaching Centers and Accreditation: An Evaluation from the Perspective of Academic Staff</i> Hazal ÇEŞİT, Mustafa KAYA.....	27
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri <i>Instructors' Perspectives on the Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Önder ÇANGAL, Mehmet Emre ÇELİK, Umut BAŞAR.....	57
Türkiye’de Ortaokulda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutumları Üzerine Bir İnceleme <i>A Study on the Attitudes of Refugee Students Studying in Secondary Schools in Türkiye Towards Learning Turkish</i> Mehmet KARDOĞAN.....	99
Zorla Yerinden Edilmiş Bireylerin Dil Eğitimine İlişkin Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Performans Analizi <i>Bibliometric Performance Analysis of Academic Studies on Language Education of Forcibly Displaced Individuals</i> Mehmet ÖZŞAVLI.....	125
The Effect of Padlet on Writing Skills and Attitude in Teaching Turkish as a Foreign Language <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet’in Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi</i> Şeyma AYDİNTEPE, GÖKÇEN GÖÇEN.....	155

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

Genel DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TÖMER CİLT 10 SAYI 1 MART 2025 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2025.1001

Uluslararası Öğrencilerin Türk Dili Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Evaluation of International Students' Attitudes Towards the Turkish Language Course

Bahattin ŞİMŞEK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1001

Türkçe Öğretim Merkezleri ve Akreditasyon: Akademik Personel Açısından Bir Değerlendirme

Turkish Language Teaching Centers and Accreditation: An Evaluation from the Perspective of Academic Staff

Hazal ÇEŞİT, Mustafa KAYA

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1002

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri

Instructors' Perspectives on the Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Foreign Language

Önder ÇANGAL, Mehmet Emre ÇELİK, Umut BAŞAR

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1003

Türkiye'de Ortaokulda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutumları Üzerine Bir İnceleme

A Study on the Attitudes of Refugee Students Studying in Secondary Schools in Türkiye Towards Learning Turkish

Mehmet KARDOĞAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1004

Zorla Yerinden Edilmiş Bireylerin Dil Eğitimine İlişkin Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Performans Analizi

Bibliometric Performance Analysis of Academic Studies on Language Education of Forcibly Displaced Individuals

Mehmet ÖZŞAVLI

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1005

The Effect of Padlet on Writing Skills and Attitude in Teaching Turkish as a Foreign Language

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet'in Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi

Şeyma AYDINTEPE, GÖKÇEN GÖÇEN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1006

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin 2025 Mart 10(1) sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda 6 makale yer almaktadır. **“Uluslararası Öğrencilerin Türk Dili Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”** isimli çalışmada uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları, araştırmada sağlık bilimleri ile ilgili bölüm okuyan öğrencilerin fen bilimleri ve sosyal bilimlerle ilgili alanlarda okuyan öğrencilere göre derse yönelik daha olumsuz bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenim süresi arttıkça derse karşı olumlu tutumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. **“Türkçe Öğretim Merkezleri ve Akreditasyon: Akademik Personel Açısından Bir Değerlendirme”** isimli çalışmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının eğitim durumlarını, akademik faaliyetleri akreditasyon süreçleri bağlamında incelenmiştir. Yabancılar Türkçe öğreten akademisyenlerin yapay zekâ (YZ) teknolojilerini kullanma durumları, bu teknolojilerin dil öğretim sürecine olan katkıları ve karşılaşılan sınırlılıkların ele alındığı **“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri”** isimli çalışmada, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrencilere dili bireysel olarak öğrenme imkânı sağladığı ve dil becerilerini geliştirme noktasında destekleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. **“Türkiye’de Ortaokulda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutumları Üzerine Bir İnceleme”** çalışmasında Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. **“Zorla Yerinden Edilmiş Bireylerin Dil Eğitimine İlişkin Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Performans Analizi”** çalışmasında ise zorunlu göçe maruz kalan bireylerin (mülteci ve sığınmacılar) dil eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların odağını ve yönelimlerini görmek amacıyla ilgili alan yazındaki yayınların bibliyometrik performans analizi yapılmıştır. Yapılan analizler, zorunlu göçe maruz kalmış bireylerin dil eğitimi ile ilgili yayınların, kaynakların, yazarların, kurumların, ülkelerin, anahtar sözcüklerin yıl, atıf ve sıklık ölçütlerine göre performanslarını ortaya koymuştur. **“The Effect of Padlet on Writing Skills and Attitude in Teaching Turkish as a Foreign Language”** çalışmasında da yazarlar, Padlet kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi incelemiştir. Padlet’in yazma tutumuna olumlu etki ettiği ve anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur.

Doç. Dr. Emrah BOYLU

Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Uluslararası Öğrencilerin Türk Dili Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Bahattin ŞİMŞEK¹

Öz

Türkçenin iyi ve etkili kullanımını amaçlayan Türk Dili dersi üniversitelerde 1983 yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu ders ortak zorunlu dersler kategorisinde yer almakta ve ön lisans ve lisans programlarının tamamında bütün öğrencilerin bu dersi alması gerekmektedir. Bu öğrenciler arasında uluslararası öğrenciler de bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik beklentilerinin ne oranda gerçekleştiği ve öğrencilerin dersle ilgili nasıl bir tutum içinde oldukları çalışmanın araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Bu amaçla çalışmada uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Bu doğrultuda Arslan (2012) tarafından geliştirilen “Türk Dili Dersi Tutum Ölçeği” Türkiye’de çeşitli üniversitelerde lisans ön lisans ve lisans programlarında öğrenim gören veya görmüş 305 uluslararası öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler nicel araştırma yaklaşımına dayalı tarama yöntemi ile incelenmiştir. Veriler incelenirken SPSS 21 programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ile niceliksel verilerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testleri tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları, çalışmada sağlık bilimleri ile ilgili bölüm okuyan öğrencilerin fen bilimleri ve sosyal bilimlerle ilgili alanlarda okuyan öğrencilere göre derse yönelik daha olumsuz bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenim süresi arttıkça derse karşı olumlu tutumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında erkek öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının kadın öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türk Dili dersi, uluslararası öğrenciler, tutum, tutum ölçeği

¹ Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi TÖMER, b.simsek@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9707-5313

Kaynak gösterme: Şimşek, B. (2025). Uluslararası öğrencilerin Türk dili dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 1-25, Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1001

Geliş tarihi: 08. 12. 2024 – Kabul tarihi: 26.02.2025

Evaluation of International Students' Attitudes Towards the Turkish Language Course

Abstract

The Turkish Language course, which aims at good and effective use of Turkish, has been taught in universities since 1983. This course is included in the category of common corecourses, and all students are required to take this course in all associate and undergraduate programs. International students are also among those required to take this course. The research question of the study is to what extent the expectations of international students about the Turkish Language course are realized and what kind of attitudes they have towards the course. For this reason, the study aimed to determine international students' attitudes towards the Turkish Language course. In this context, the "Turkish Language Course Attitude Scale" developed by Arslan (2012) was applied to 305 international students who are studying or have studied in associate and undergraduate programs at various universities in Turkey. The data obtained from the scale were analyzed using the survey method based on a quantitative research approach. The SPSS 21 program was used for data analysis. Descriptive statistical methods and independent sample t-tests and ANOVA tests were used to compare the quantitative data. The study found that international students have a positive attitude toward the Turkish Language course. However, students studying in health-related fields exhibited a more negative attitude towards the course than those studying in the natural and social sciences. Additionally, it was concluded that as the duration of Turkish language learning increased, developed more positive attitudes towards the course. Furthermore, male students were found to have a more positive attitude towards the Turkish Language course than female students.

Keywords: *Turkish Language course, international students, attitude, attitude scale*

Giriş

İletişim insanlar için olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Sosyal hayat içerisinde insan; duygularını, düşüncelerini, fikirlerini çevresindeki insanlarla paylaşmak ister ve bu istek her dönemde, çoğunlukla, dil denilen araçla karşılanır. Bu sebeple dil insanın hayatında önemli bir yere sahiptir. Dil aracılığıyla bir arada yaşamayı öğrenen insanoğlu aynı zamanda ortak dil sayesinde millet olma özelliğini de kazanmıştır. Her millet kendi kültür dünyası içinde oluşturduğu dil ile çevresiyle iletişim kurmuş ve kendine has kültürünü inşa etmiş, nesilden nesile bu kültürü aktarmıştır. Bu durum da temelde iletişim aracı olan dilin (Eker, 2003; Ergin, 2012) kültürlerle göre çeşitlenmesini sağlamıştır. Sosyal bir varlık olan insan etkileşimini sadece kendi kültürü içindeki insanlarla yapmamış daha geniş coğrafyalarda ve farklı dil ve kültürdeki insanlarla da etkileşime girmiştir (Melinte, 2012). Bu etkileşim yeni kültürleri tanıma, göç, ticaret, aynı coğrafyada yaşama gibi farklı sebeplerle gerçekleşmektedir (Şimşek ve Bozkırlı, 2024). Tüm bu etkileşim yeni ihtiyaçları doğurmuştur ve bu ihtiyaçların en önemlilerinden biri de anlaşılabilmektedir.

Dil öğrenmenin yanında, küreselleşen dünyada insanlar farklı ülkelerde yaşamaya, farklı kültürlerle etkileşime girmeye daha açıktır. Bu durumun en iyi örneklerinden biri uluslararası öğrencilerdir. Uluslararası öğrenciler günümüz yükseköğretim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Şimşek ve Bakır, 2016; Demirhan, 2017; Çalıkoglu, 2023). Üniversitelerin uluslararası öğrenci sayısını artırma noktasında çalışmaları bulunmakta ve otoriteler tarafından da bu çalışmalar desteklenerek teşvik edilmektedir. Türkiye de son yıllarda uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olmuş ve her üniversite uluslararası öğrenci sayısını artırmak için farklı uygulamaları devreye sokmuştur (Bakır, 2014). Uluslararası öğrenciler de geldikleri ülkelerde o ülkenin dilini öğrenerek eğitim hayatlarını daha verimli ve sağlıklı bir şekilde sürdürmek istemektedirler (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014). Bu sebeple üniversiteler içerisinde öğrencilere Türkçe öğreten birimler kurulmuş ve uluslararası öğrencilerin Türk yükseköğretim sistemine daha iyi uyum sağlamaları için Türkçe hazırlık eğitimi almaları sağlanmıştır. Ancak Türkçe öğretimi bu seviyede bitmemektedir. Türkiye’de ön lisans ve lisans eğitimi alacak uluslararası öğrenciler; daha sonra, ortak zorunlu dersler kapsamına giren; Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve İngilizce derslerini de diğer Türk öğrenciler gibi almak durumundadırlar.

Ortak zorunlu dersler kapsamında olan bu dersler, 1981 yılında yayımlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerde iki yarıyıl boyunca okutulması yönünde karar alınmış ve 1983 yılından itibaren yükseköğretim kurumlarında okutulmaya başlanmıştır (Gülay ve Urgan, 2015). YÖK'ün çerçeve programında Türk Dili dersinin temel amacı; Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak, ana dili bilincini geliştirmektir (Cemiloğlu, 2004). Ayrıca alan yazınında Türk Dili dersi ile ilgili yapılan çalışmalarda dersin amacıyla ilgili olarak derste, dil kavramını bilmenin ve dilin özelliklerinden hareketle Türkçe ve Türkçenin özelliklerini öğretmenin dersin birincil amaçlarından olduğu vurgulanmaktadır (Çocuk ve Çekici, (2020). Gülay ve Durukan, 2012; Durukan, 2023; Arslan, 2013; Cemiloğlu, 2004; Alan ve Bağcı, 2016). Ayrıca dersin bir diğer amacı ise sözlü ve yazılı anlatım özelliklerini öğrencilere aktararak onların iletişim yeteneklerini geliştirmek ve bu sayede ana dilini kullanarak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktır (Kan ve Fidan, 2016). Tüm bu amaçlar doğrultusunda bu ders Türk Dili I ve II isimlerinde güz ve bahar dönemlerini kapsayacak şekilde ön lisans ve lisans öğrencilerine verilmektedir. Gerek ana dili Türkçe olan gerekse uluslararası öğrencilerin adı geçen derslerle ilgili sergiledikleri tutumlar ve bu tutumların tespiti dersle ilgili karar vericiler ve uygulayıcılar açısından önem arz etmektedir.

Tutum Kavramı ve Tutumların Ölçülmesi

Tutum psikolojide ve eğitim alanında sıkça karşımıza çıkan; insanların çevreleriyle ilgi düzeylerini, beklentilerini ya da davranışlarını tanımlamaya yarayan bir kavramdır. Tutum insanın çevresiyle olan etkileşiminde olay, kişi ya da nesnelere karşı takındığı duygu, davranış ve düşünceleri bir düzen içerisinde oluşturması olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012: 907). Güneş (2015) ise tutumu “bireyin karşı karşıya bulunduğu kabul ya da reddetmesine dönük geliştirdiği eğilim ve maksat” (s. 344) olarak tanımlamaktadır.

Tutumlar insanların çevreleriyle olan psikolojik etkileşimleri neticesinde ortaya çıkmaktadır. Kişinin bir şeyle arasında kurduğu bağ o şeye olan tutumunu belirlemektedir. Bu tutum o şeye karşı olumlu veya olumsuz olabilir. Örnek olarak bir dersi sevmek ya da sevmemek ile ilgili tutumumuz o dersi almakla mümkündür. Ayrıca bu bir kişinin kendini tanıması, beklentilerini ve yapabileceklerini bilmesi eşya ya da olay ve durumlara yönelik tutum belirleyebilmesinin ilk kurallarından biridir. Çünkü bir şeye

sahip olmak ya da bir şeyi gerçekleştirmek onlarla ilgili zihinsel süreçlerin de gerçekleşmesiyle mümkündür.

İnsanlar çevrelerindeki her şeye karşı tutum sahibi olamazlar. Bir şeye karşı tutum sahibi olmak onunla psikolojik olarak bağ kurmayı gerektirir. Bu bağın kurulduğu şeye ise “tutum objesi” denir (Tavşancıl, 2014: 68). Tutumlar doğrudan gözlemlenemeyen kuramsal ve gizli değişkenlerdir. Onlar ancak kişinin davranışlarından ve sözlü belirtilerinden anlaşılır (Tavşancıl, 2014).

Tutumları ölçmek gerek bireyin gerekse grupların olay ve davranışlara karşı psikolojik beklentilerini, tepkilerini, olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemede, onları tanımada ve tanıma neticesinde aksiyona geçmede yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda tutumları tespit etmek için çeşitli ölçüm araçları tasarlanmıştır. Bu araçlara ise “tutum ölçeği” denilmektedir.

Tutum ölçeği; “bireyin duygusal, düşünsel ve davranışsal olarak ölçme aşamasında karşılaştığı uyum sorunlarını çözmek amacıyla hazırlanmış araç (Güneş, 2015: 344) olarak tanımlanmaktadır. Bu araçlar vasıtasıyla insanların tutumları ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu araçlarla gerçekleştirilen tutum ölçümünde kişinin duygularının ölçülen tutum objesinin lehine mi ya da aleyhine mi olduğu yansıtılmaya çalışılır (Tavşancıl, 2014: 107). Ancak bu durumun da bir sınırı vardır. Bu sınır kişinin bildikleri ve ölçek maddelerine ne derece samimi cevaplar verdiğiyle ilgilidir. Tutum araştırmaları çok katılımcılı araştırmalardır ve bu araştırmalarda her katılımcının görüşü alınmalıdır. Ancak katılımcıların her birinin tutumları konusunda ayrı ayrı bilgiye sahip olmaya gerek yoktur. Cevapları bir bütün hâlinde analiz etmek, incelemek tutumların daha gerçekçi şekilde tespit edilme olasılığını artırır (Tavşancıl, 2014).

Tutumları ölçmek için kullanılan araçların yaygınlığına, güvenilirliğine ve kullanım alanına göre farklılaşmaktadır. Bu ölçekler temel ölçme kurallarını sağlamak kaydıyla geliştirilmiş ve günümüzde tutumların ölçümünde kullanılmaktadır. Bu araştırmada tutum araştırmalarında yaygın olarak kullanılan toplamalı sıralama tekniğiyle ölçüm yapan Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler; deneklerin yaklaşımına göre tasarlanır ve tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacağı çeşitli ifadeleri içeren bir yapıdadır (Tavşancıl, 2014: 138).

Alan yazını incelendiğinde Türk Dili dersi ile ilgili birçok araştırma ile karşılaşmaktadır. Bu araştırmalar birkaç ana konu etrafında şekillenmektedir. Araştırmaların bir kısmı öğrencilerin bu derslere karşı tutumlarını incelemektedir (Alan ve Bağcı, 2016; Akkaya ve Sevindi, 2015; Arslan 2012; Arslan 2013; Demir ve Parlak Kalkan, 2022; Durukan, 2017; Karataş, 2013; Kırba, 2017; Kolçak ve Şimşek, 2020; Şahin ve Yaşar, 2010). Bir kısmı ise dil becerilerine katkısı üzerinde durmuştur (Cemiloğlu, 2004; Gülay ve Ungan, 2015; Sarıtunç, 2016). Bunun yanında dersi veren öğretim elemanlarının görüşlerine yer veren araştırmalar da alan yazını içerisinde mevcuttur (Çekici ve Demir, 2023; Özer ve Ekici, 2020). Alan yazınında uluslararası öğrencilerin bu derslerle ilgili görüşlerini ve tutumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır (Özer ve Ekici, 2020). Söz konusu araştırmada Türk öğrencilerle birlikte örneklem içerisinde yer alan beş uluslararası öğrencinin Türk dili dersi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ancak uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum ve görüşlerinin araştırıldığı geniş kapsamlı ve katılımlı bir araştırmaya alan yazınında rastlanmamıştır. Bu araştırma da alan yazınına bu noktada katkı sağlayarak uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersi ile ilgili tutumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda üniversitelerde okuyan uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları ile bu tutumları etkileyen bazı değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için araştırmada uluslararası öğrencilerin (ön lisans ve lisans eğitimi alan) “cinsiyet”, “yaş”, “Türkçe öğrenim süreleri” ve “öğrenim alanları” değişkenlerine göre Türk Dili dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığı incelenerek temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmaktadır.

1. Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları nasıldır?
2. Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları “öğrenim alanları” değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları “yaş” değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları “Türkçe öğrenme süresi” değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yükseköğretimde eğitim alan uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarını tespit etmeyi hedefleyen bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları; bir konuyla ya da olayla ilgili, o olay ya da konuya katılan kişilerin görüşlerinin, becerilerinin, yeteneklerinin ve tutumlarının belirlendiği genellikle yüksek katılımlı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, vd. 2015: 177). Tarama yöntemlerinde araştırmacı geniş bir katılımcı grubuna ait çeşitli bilgileri toplamaktadır ve bunları toplarken bazı varsayımları da kabul etmektedir. Bu varsayımlar: katılımcıların sorulara verdikleri cevaplarda doğru ve dürüst bir yaklaşım sergiledikleridir (Hocaoğlu ve Baysal, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yükseköğretim içerisinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören ve görmüş uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Türkiye’de herhangi bir yükseköğretim kurumunda ön lisans ve lisans eğitimi alan veya almış 305 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken rassal (rasgele) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde katılımcılar rasgele seçilmekte ve gönüllülük esasına dayanan bir katılım benimsenmektedir (Akarsu, 2014). Örneklemin tespiti için sosyal medya platformlarından çeşitli üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilere ulaşılmıştır. Bu noktada Yozgat Bozok Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi TÖMER birimlerinde çalışan ve uluslararası öğrencilerle sosyal medya kanallarıyla iletişimini sürdüren öğretim elemanlarından yardım istenmiştir. İlgili öğretim elemanları yardımıyla ulaşılan öğrencilerinden ölçeği tamamlayan öğrenciler örnekleme oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verilerini toplamada Arslan (2012) tarafından geliştirilen Likert tipi 29 maddeden oluşan “Yükseköğretimde Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu kullanım için araştırmacıdan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Cronbach’s Alpha katsayısı 0,96 olan ölçeğin, bütün maddelerinin faktör yükü ise 0,60’ın üstündedir. Bu ölçek içerisinde yer alan ve ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik iki madde (3 ve

25. maddeler) çıkarılmış ve bir maddenin (26. madde) de soru kökündeki “Türk Dili dersinde işlenen konular ilköğretim ve lisede öğretildiği için bu dersi gereksiz görüyorum.” ifadesindeki altı çizili bölüm “Türkçe hazırlık sınıfında” şeklinde değiştirilmiştir. Ölçeğin bu hâliyle yapılan testte Cronbach’s Alpha 0,95 değerinde tespit edilmiştir. Tespit edilen değerle ölçeğin güvenilirliği yüksek olarak görülmektedir. Ölçek “5- Tamamen katılıyorum”, “4- Katılıyorum”, “3- Kararsızım”, “2- Katılmıyorum”, “1- Hiç katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu ölçekten katılımcıların alabileceği en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135’tir. Puan yükseldikçe derse karşı olumlu tutumun arttığı gözlemlenmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan verilerin toplanması için söz konusu ölçek internet tabanlı bir programa yüklenmiş ve bu program aracılığı ile uluslararası öğrencilere soysal ağlar yoluyla ulaştırılarak uygulanmıştır. İlgili araştırma ölçeğini uluslararası öğrencilere mesaj yoluyla gönderilmiş ve katılım sağlamaları talep edilmiştir. Ölçeğin uygulanmasında, Türkiye’nin muhtelif şehirlerinde bulunan TÖMER’lerde görevli öğretim elemanlarının yardımına başvurulmuş ve onların sosyal medya aracılığıyla iletişimlerini sürdürdükleri ön lisan ve lisans eğitimi alan ya da almış uluslararası öğrencilere ulaşılarak ölçeği uygulamaları sağlanmıştır. Söz konusu ölçeğe ek olarak öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek için “cinsiyet”, “yaş”, “kaç yıldır Türkçe öğrendikleri”, “öğrenim alanı” bilgilerini almayı hedefleyen sorular da eklenmiştir.

Çalışmada ulaşılan veriler SPSS 21 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikli olarak verilerin güvenilirliği tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $0,95 > 0,70$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca normallik dağılımı testi yapılmıştır. Verilerin normallik dağılımı, ilk önce maddelerin toplam değerleri üzerinden test edilerek toplam puanların çarpıklık (skewness) (-,482) ve basıklık (kurtosis) (-,351) değerleri tespit edilmiştir. Değerlerin -1 ve +1 aralığında olması ölçek verilerinin normal dağılımdan fazla sapmadığını (Çokluk vd., 2018) göstermektedir. Toplam değerler testinden sonra değişkenler arasındaki normallik değerlerine bakılmış ve değişkenlerin çoğunun -1 ve +1 aralığında olduğu görülmüştür. Ancak “Türkçe öğrenim süresi” değişkeninde -1 ve +1 değerinin aşıldığı gözlemlenmiş, konu ile ilgili alan yazınında değerlerin -2 ile +2 arasında da normal dağılım gösterebileceği görüşüne ulaşılmıştır (George ve Mallery,

2019). Bu bilgilere göre verilerin normal dağıldığı ve parametrik testler için uygun olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle verilerin analizinde açıklayıcı istatistiksel yöntemlerinden; frekans, ortalama, yüzde ve standart sapma kullanılmıştır. Niceliğe dayalı verilerin kıyaslanmasında ise; iki bağımsız grup arasındaki testler için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki testler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında ulaşılan sonuçlar “ $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi”ne göre değerlendirilmiştir

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum düzeylerinden ve tutumlarının “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim alınan alan” ve “Türkçe öğrenim süresi” değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve tutum ölçeğinin normal dağılım testi ile ilgili istatistiksel değerlendirmeler bulunmaktadır.

Birinci alt probleme yönelik bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine karşı tutum seviyelerini gösteren betimsel istatistik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum değerleri*

Düzye	Aralık	N	Ortalama	%
Düşük	(27-55)	-	-	-
Orta	(56-104)	144	88.89	47.22
Yüksek	(105-133)	161	118.30	52.78
Toplam	(27-135)	305	104.41	100

Öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için her bir öğrencinin ölçek maddelerinden almış oldukları toplam puanlar ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlara göre aralıklar orantılanarak düşük (27-55), orta (56-104) ve yüksek (105-133) düzey aralıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Tablo 1’e göre uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının orta (%47,22) ve yüksek (%52,78) düzeyde

olduğu görülmektedir. Öğrencilerin almış olduğu puan değerlerine bakıldığında genel ortalamanın 104,41 olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyin 118,30 ve orta düzeyin 88,89 ortalama olması uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 2. *Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum puan ortalamaları*

	N	Ort.	SS	Min.	Max.	Cronbach Alpha
Türk Dili Dersine İlişkin Tutum	305	104.41	18.60	56.00	133.00	.95

Tablo 2 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum ortalaması 104,41 olarak tespit edilmiştir. Bu veriden hareketle uluslararası öğrencilerin Türk dili dersine yönelik yüksek tutuma sahip oldukları görülmektedir.

İkinci alt probleme yönelik bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. *Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine ilişkin “cinsiyet” değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	T-testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	163	106.57	17.54	2.88	289.78	.004*
	Kadın	142	101.94	19.52			

*p<0.05

Tablo 3’e göre, çalışma grubundaki uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum puanlarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi sonucunda, gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (t=2,88, p<0,05). Sonuca göre erkek öğrencilerin Türk dili dersine karşı tutumları ($\bar{X}$ =106,57), kadın öğrencilerin

tutum düzeylerinden ($\bar{X}=101,94$) istatistiki açıdan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının öğrenim alanları değişkenine göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. *Türk Dili dersi tutum ölçeği puanlarının “öğrenim alanları” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan ANOVA sonuçları*

F, $\bar{x}$ ve ss değerleri							
Toplam Puan	Grup	N	$\bar{X}$	ss			
Öğrenci Tutumları	Fen Bilimleri (1)	94	101.84	19.94			
	Sağlık bilimleri (2)	55	93.25	17.60			
	Sosyal Bilimler (3)	156	109.91	15.92			
ANOVA sonuçları							
	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
	G. içi	912.67	2	456.33			
	G. arası	21651.6	302	71.69	6.36	.002*	1-2;
	Toplam	22564.35	304				3-2

* $p<0.05$

Tablo 4’ göre uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları öğrenim alanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($F=6,365$; $p<0,05$). Bu farklılık sonucunda farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizi yapılmıştır. ANOVA sonrasında kullanılacak post-hoc çoklu karşılaştırma testine karar vermek için Levene testi yapılmış ve grup varyanslarının homojen dağılımına bakılmış ve varyansların gruplar arasında homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ($p=0,001<0,05$). Bu tespit sonrasında varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanılan (Field, 2009: 388) Games-Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilerek ilgili test uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre

“Sosyal Bilimler” grubu ile “Sağlık Bilimleri” grubu arasında “Sosyal Bilimler” grubu lehine ($p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum “Sosyal Bilimler” alanındaki öğrencilerin “Sağlık Bilimleri” alanındakilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca “Fen bilimleri” ile “Sağlık Bilimleri” grubu arasında da “Fen Bilimleri” lehine ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu da “Fen Bilimleri” alanındaki öğrencilerin “Sağlık Bilimleri” alanındaki öğrencilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Games Howell çoklu karşılaştırma testine göre “Sosyal Bilimler” ile “Fen Bilimleri” grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=0,864>0,05$).

Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Türk Dili dersi tutum ölçeği puanlarının “yaş” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları

N, $\bar{x}$ ve ss değerleri					
Toplam Puan	Grup (yaş)	N	$\bar{X}$	ss	
Öğrenci Tutumları	18-19 (1)	49	104.81	21.76	
	20-21 (2)	65	92.16	15.31	
	22-23 (3)	88	109.44	16.69	
	24-... (4)	103	107.66	18.60	
ANOVA sonuçları					
Var. K.	KT	sd	KO	F	p
G. içi	2449.23	3	816.41		
G. arası	20115.12	301	66.82	12.21	.000*
Toplam	22564.35	304			
Anlamlılık					
3-1,2,4;					
2-3,4;					
4-3,2					

* $p<0.05$

Tablo 5'e göre uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($F=12,217$; $p<0,05$). Bu farklılık sonucunda farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizi yapılmıştır. ANOVA sonrasında kullanılacak post-hoc çoklu karşılaştırma testini belirlemek için Levene testi yapılmış ve grup varyanslarının homojen dağılımına bakılmış ve varyansların gruplar arasında homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ($p=0,000<0,05$). Bu tespit sonrasında varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanılan (Field, 2009: 388) Games-Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilerek, ilgili test uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre "18-19" ile "22-23" grubu arasında "22-23" grubu lehine ($p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum "22-23" grubu öğrencilerin "18-19" grubundaki öğrencilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında "20-21" ile "22-23" grubu arasında "22-23" grubu lehine ($p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum "20-21" yaş grubu öğrencilerin "22-23" grubundaki öğrencilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak "20-21" grubu ile "24-..." grubu arasında "24-..." grubu lehine ($p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum "20-21" grubu öğrencilerin "24-..." grubundaki öğrencilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca "22-23" grubu ile "24-..." grubu arasında "22-23" grubu lehine ($p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum "24-..." grubu öğrencilerin "22-23" grubundaki öğrencilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Games Howell çoklu karşılaştırma testine göre "18-19" grubu ile "24-..." grubu ve "20-21" grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=0,808>0,05$; $p=826>0,05$).

Beşinci alt probleme yönelik bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının Türkçe öğrenme süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Türk Dili dersi tutum ölçeği puanlarının “Türkçe öğrenme süresi” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan ANOVA sonuçları

N, $\bar{x}$ ve ss değerleri							
Toplam Puan	Grup (Türkçe öğrenim süresi)				N	$\bar{X}$	ss
Öğrenci Tutumları	0-1 (yıl) (1)				111	103.52	15.91
	2-3 (yıl) (2)				113	97.95	19.95
	4 ve üzeri (yıl) (3)				81	114.69	15.57
ANOVA sonuçları							
	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
	G. içi	555.58	2	277.79			2-3
	G. arası	22008.76	302	72.877	3.81	.023*	
	Toplam	22564	304				

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin Türk dili dersine yönelik tutumları Türkçe öğrenme süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($F=3,812$; $p<0,05$). Bu farklılık sonucunda farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizi yapılmıştır. ANOVA sonrasında kullanılacak post-hoc çoklu karşılaştırma testini belirlemek için Levene testi yapılmış ve grup varyanslarının homojen dağılımına bakılmış ve varyansların gruplar arasında homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ($p=0,000<0,05$). Bu tespit sonrasında varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanılan (Field, 2009, s. 388) Games-Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilerek, ilgili test uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre “2-3” yıl grubu ile “4 ve üzeri” yıl grubu arasında “4 ve üzeri” yıl grubu lehine ($p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum “4 ve üzeri” yıl grubu öğrencilerin “2-3” yıl grubu öğrencilere göre Türk dili dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Games Howell çoklu karşılaştırma testine göre “0-1” yıl grubu ile “2-

3” yıl ve “4 ve üzeri” yıl grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=0,108>0,05$), ($p=0,794>0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’ye yükseköğretimde eğitim-öğretim almak için gelen uluslararası öğrencilerin ilk karşılaştıkları sorun dil engelidir. Bu problemi aşmak adına gerek üniversitelerde gerekse özel kurumlarda Türkçe hazırlık eğitimi alan uluslararası öğrenciler, gerekli yeterlikleri sağladıktan sonra kayıt oldukları bölümlere devam etmektedirler. Bölümlerine devam eden uluslararası öğrenciler, YÖK’ün 1981 tarihli ve 2547 numaralı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerde ön lisans ve lisans programlarında okutulmasının zorunlu olduğu, Türk Dili dersini de almaktadır. Bu derste öğrencilere; dil, Türkçe’nin özellikleri, yazılı ve sözlü anlatım konuları öğretilmektedir. Bu noktada uluslararası öğrenciler ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı sorumluluktadır. Bu durum da uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik nasıl bir tutum içerisinde olduklarını tespit etmeyi gerekli kılmaktadır. Çünkü gerek dersin içeriğinin uluslararası öğrenciler için zorlayıcı olma ihtimali, gerekse gerekse ana dili Türkçe olanlarla aynı sınıfta derisi almaları uluslararası öğrenciler üzerinde çeşitli etkiler oluşturmaktadır. Bu bağlamda Ana dili Türkçe olan öğrencilerin bu derse yönelik tutumları birçok farklı çalışmada tespit edilmiştir. Ancak doğrudan uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarını tespit eden bir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple araştırma uluslararası öğrencilerin dersle ilgili tutumlarına yönelik geniş katılımlı ilk çalışma olması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca konuyla ilgili doğrudan bir çalışma olmaması araştırmanın tartışma boyutunu etkilemiştir. Bu bağlamda konuyla ilgili olan diğer çalışmalara değinilmiş ve çalışmayla ilgili benzer yönlerine ve farklılıklarına değinilmiştir.

Çalışmada ulaşılan verilere göre uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumları olumlu yönde yüksek bulunmuştur. Bu durum uluslararası öğrencilerin bu derse karşı olumsuz tutum sergileyecekleri beklentisinin aksine bir sonuç göstermektedir. Bu olumlu tutumun oluşmasında birçok farklı etken söz konusu olabilir. Yeni dil öğrenmenin verdiği motivasyon, başarıma isteği ve birçok farklı etkene karşı sorumluluk hissi gibi etkenler uluslararası öğrencilerin genelde Türkçe özelde ise Türk Dili dersine karşı tutumlarının olumlu yönde yükseltmiş olabilir. Toplum psikolojisi içerisinde var olan kalabalık içerisinde kendini var etme ya da var olduğunu

gösterme arzusu uluslararası öğrencilerde de kendini göstermektedir. Bu durum da kendi akranları ya da sınıfı içerisinde başarılı olma arzusunu kamçulamakta ve bu noktada öğrencinin tüm derslere karşı motivasyonunu yükseltmektedir. Ayrıca, alan yazınında ana dili Türkçe olan örneklemle yapılan araştırmaların bazılarında da benzer sonuçlar alındığı görülmektedir (Arslan, 2013; Demir ve Parlak Kalkan, 2022; Kolçak ve Şimşek, 2020). Alan yazınında uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine ilgili görüşlerinin tespit edildiği bir başka araştırma da Özer ve Ekici (2020) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada örneklem içerisinde yer alan 5 uluslararası öğrencinin dersle ilgili görüşlerine yer verilmiş ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle derse karşı olumlu tutumda oldukları tespit edilmiştir. Anılan araştırmada ulaşılan sonuçlar, bu çalışma sonunda ulaşılan bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin tutumları farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum oranları her iki cinsiyette de yüksek olsa da kadın ve erkeklerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür; bu farklılığın erkek öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada neden erkek öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğu ile ilgili daha isabetli yorum yapabilmek için içerisinde nitel bulguların da yer aldığı karma yöntem çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni ile ilgili net bir yorum yapmak mümkün olamamaktadır. Yaprak ve Uslu Üstten'in (2021) Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin Türkiye Türkçesine karşı tutumlarının incelendiği çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bunun yanında İnalöz ve Yılmaz'ın (2023) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmada incelenen bir başka değişken ise öğrenim görülen alan değişkenidir. Bu değişkenin sonuçlarına bakıldığında sosyal bilimler alanında okuyan uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutumlarının sağlık bilimleri alanında eğitim alanlara göre daha yüksek tutumda oldukları görülmüştür. Türk Dili dersinin içeriğinin sözel konuları içermesi daha çok okuma, anlama ve sosyal muhakeme kurma gibi sosyal bilimler alanında uygulanan eğitim yaklaşımlarına yönelik olması bu sosyal bilimler alanında okuyan öğrencilerin bu derse karşı daha olumlu bir tutum

sergilemelerini sağlamış olabilir. Bunun yanında fen bilimleri alanında okuyan öğrencilerin de tutumları sağlık bilimleri alanındaki öğrencilerden yüksektir. Bu durum da sağlık alanındaki öğrencilerin Türk Dili dersine diğer alanlara göre daha az ilgi duyduklarını göstermektedir. Bu duruma derslerde Türkçeye duydukları ihtiyacın nispeten az olması, sağlıkla ilgili terimlerin büyük oranda evrensel olması gibi olgular neden olmuş olabilir. Fen bilimleri ve sosyal bilimler arasında ise derse yönelik tutum puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yaş değişkenine göre uluslararası öğrencilerin Türk dili dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum puanları diğer yaş gruplarına göre en düşüktür. Yaş grupları arasında anlamsal farklılığı tespit için yapılan analizlerde 22-23 yaş grubunun diğer gruplarında dersle ilgili tutum puanı açısından yüksek düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. 18-19 ile 24-... ve 20-21 grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara bakıldığında 20-21 yaş grubu öğrencilerin dersle ilgili ortalama tutum puanından da düşük olan tutum puan ortalaması sözü geçen yaş grubundaki öğrencilerin derse karşı ilgisiz ya da önyargılı olabilecekleri yorumunu yaptırabilir. Ayrıca, Türkçe hazırlık sonrası bölüm derslerine başlayan 20-21 yaş grubu öğrencilerin Türk dili dersinde zorlandıkları ya da kendilerini yeterli görmedikleri yorumu yapılabilir. Yaprak ve Uslu Üstten (2021)'in araştırmasında yaş değişkenine göre Türkçe öğrenimine yönelik öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Türk Dili dersinden önceki Türkçe öğrenim süresi değişkeni ile ilgili bulguların sonuçlarına bakıldığında 4 yıl ve üzeri zamandır Türkçe bilen uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum puanlarının 2-3 yıl aralığında Türkçe öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkçeyi 0-1 yıl aralığında öğrenen uluslararası öğrenciler ile 2-3 ve 4 ve üzeri yıl aralığında öğrenen öğrenciler arasında analizler sonucu anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Türkçeye maruz kalma yoğun bir Türkçe öğrenim süreci geçirme gibi durumlar tutumun olumlu yönde artmasını sağlamış olabilir.

Sonuç olarak Türk Dili dersinin uluslararası öğrenciler arasında tutum puanı yönünden sevilen ve değer verilen bir ders olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Özellikle sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin yüksek tutum puan ortalamasına sahip olmaları, öğrencilerin diğer dersler

için de Türkçeye ihtiyaç duymaları Türk Dili dersini daha da ilgi çekici hâle getirmiştir. Bunların yanında değişkenlerin farklılaşmasında dersin uzaktan eğitim yoluyla uygulanışı, dersi veren öğretim elemanlarının pedagojik yaklaşımları ve ders için kullandıkları yöntem ve tekniklerin derse yönelik tutumların olumlu veya olumsuz yönde değişmesinde etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir. Araştırmanın sonucunda uluslararası öğrencilerin her ne kadar Türk Dili dersine yönelik tutum puan ortalamaları yüksek olsa da bu puanın daha da yukarı çıkarılması için çeşitli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmalıdır.

Öneriler:

1. Uluslararası öğrencilerin ihtiyaçların da göz önünde bulunduran bir içerik ile uluslararası öğrencilerin Türk Dili dersindeki başarıları daha da artırılabilir.
2. Türk Dili dersinin diğer bölüm dersleri gibi gerekli ve önemli bir ders olduğu bilinci oluşturularak öğrencilerin derse karşı istekleri daha da artırılabilir.
3. Türk dili dersinin öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilerek modern öğretim yöntem ve teknikleri ile daha da ilgi çekici hâle getirilebilir.
4. Uluslararası öğrencilerin bu derslerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve beklentiler farklı çalışmalarla tespit edilerek alan yazınında konuyla ilgili bilgi birikimi sağlanabilir. Bu sayede karar vericiler tarafından bu araştırmaların sonucuna göre tedbirler alınabilir, uygulamalar yapılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Etik Kurulunda (Protokol No. 2024/01) 31.01.2024 tarihli 2024/01 toplantısında alınan 12 nolu onay kararı ile yürütülmüştür.

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.

Yazar Katkı Oranı

Tek yazarlıdır. Yazar, çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını, çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanmadım.

Kaynakça

[1] Akarsu, B. (2014). *Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi*. Metin M.(Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 21-46) içinde. Pegem Akademi.

[2] Akkaya, N., ve Sevindi, Z. E. (2015). Üniversitelerde okutulan ortak zorunlu Türk Dili derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 111-122.

[3]Alan, N. ve Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 1-2 dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 118-132.

[4] Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk Dili dersine karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 1(3), 187-202.

[5] Arslan, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin Türk Dili dersine ilişkin tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örnekleme). *Millî Eğitim Dergisi*, 197, 64-79.

[6] Bakır, S. (2014). Türkiye’deki Yabancılarla Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.

[7] Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 125-135.

[8] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi

[9] Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk Dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 173-182.

[10] Çalikoğlu, A. (2023). Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması: tematik ve metodolojik bir analiz. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-113.

[11] Çekici, Y. E., ve Demir, E. (2023). Türk Dili Dersinin Geleceği: Bu Ders Gerekli mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1161-1177.

[12] Çocuk, H. E., ve Çekici, Y. E., (2020). Investigation of Attitudes of University Students towards Turkish Language Course and Distance Education. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 261-262.

[13] Çoklu, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.

[14] Demir, S., ve Parlak Kalkan, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1536-1547.

[15] Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 547-562.

[16] Durukan, Ş. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin Türk Dili dersine karşı tutumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 289-306.

[17] Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. (3. baskı). Grafiker

- [18] Ergin, M. (2012). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yayınları.
- [19] Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). Sage Publications Ltd.
- [20] George, D., ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: a simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- [21] Gülay, E., ve Durukan, E. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Türk Dili dersi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi: bir aksiyon araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 38-50.
- [22] Gülay, E., ve Urgan, S. (2015). Türk Dili dersinde içerik ve sınıf ortamının dersin etkililiği açısından incelenmesine yönelik aksiyon araştırması. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 337-360.
- [23] Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ütopya Yayınevi.
- [24] Hocaoglu, N., ve Akkaş Baysal, E. (2019). *Nitel araştırma modelleri-desenleri*. Ocak, G. (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.125-151) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- [25] İnalöz, A. B., ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 62-76.
- [26] Kan, A. Ü., ve Fidan, E. K. (2016). Türk Dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- [27] Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk Dili dersi ve Türkçe konusundaki tutumlar. *Turkish Studies*, 8(1), 1881-1898.
- [28] Kırbaş, A. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programıyla Türk Dili dersini alan öğrencilerin derse karşı tutumları (Gümüşhane Üniversitesi örnekleme). *International Journal of Language Academy*, 5(8), 449-457.
- [29] Kolçak, Ş. ve Şimşek, N. D. (2020). Üniversitelerde okutulan ortak

Türk Dili dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(7), 389–397.

[30] Melinte, I. E. (2012). Cultural transfer and the cross-cultural impact of foreign languages. *Cultural and Linguistic Communication*, 2(1), 58-63.

[31] Özer, Ö. ve Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 92-110. DOI: 10.29000/rumeli-de.808251.

[32] Sarıtuñ, B. (2016). Yükseköğretimde Türk Dili derslerinin öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkısı. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4(1), 50-58.

[33] Şahin, Ç., ve Yaşar, F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi” Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 187-208.

[34] Şimşek, B., ve Bakır, S. (2016) Uluslararası öğrenci hareketliliği ve Atatürk Üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (55). 509-542.

[35] Şimşek, B., ve Bozkırlı, K. Ç. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 44-58.

[36] Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (5. Baskı). Nobel Yayıncılık.

[37] Yaprak, E., ve Uslu Üstten, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye Türkçesine ilişkin tutumu: Gazi TÖMER örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 27-36.

Extended Abstract

Language plays a crucial role in communication, cultural expression, and integration, especially for international students studying abroad. In Turkey, the Turkish Language course has been mandatory in higher education since 1983 to enable students can successfully adapt to academic and social environments. However, the course presents unique challenges for inter-

national students with no prior exposure to Turkish. Although native Turkish students' attitudes toward the course have been studied extensively, limited research has explored the perspectives of international students. This study examines how international students perceive the course and investigates how their attitudes are shaped by gender, age, field of study, and prior experience with the Turkish language.

The study seeks to answer the following research questions:

- What are the general attitudes of international students toward the Turkish Language course?
- Do these attitudes differ based on gender?
- Are there significant differences depending on the students' field of study?
- How does age affect students' perceptions of the course?
- Does the time spent learning Turkish before the course impact students' attitudes?

The study uses a quantitative research approach and surveys 305 international students pursuing associate or undergraduate degrees at Turkish universities. The "Attitude Scale Towards the Turkish Language Course in Higher Education" (Arslan, 2012) was used to measure attitudes. This 29-item survey employs a 5-point Likert scale, ranging from "strongly agree" to "strongly disagree."

SPSS 21 software was used for statistical analysis, including independent sample t-tests and ANOVA to assess differences in attitudes based on demographic factors. The Cronbach's Alpha value of 0.95 confirmed high reliability. Participants were selected randomly via social media platforms and university networks.

Most students showed positive attitudes, with 52.78% expressing high positivity and 47.22% showing moderate positivity. None of the students reported negative attitudes. This suggests that, despite challenges, international students recognize the importance of learning Turkish for academic success and social adaptation.

Male students displayed more positive attitudes than female students, with average scores of 106.57 for males and 101.94 for females. This difference

was statistically significant. Cultural expectations, motivational factors, or confidence levels in language learning may explain these differences.

Interestingly, this finding contrasts with previous studies on native Turkish students, where no significant gender difference—or even more positive attitudes among female students—was found.

Students' attitudes varied based on their academic disciplines. Social sciences students had the most positive attitudes, followed by students in natural sciences. Health sciences students reported the least positive attitudes. This may reflect the perceived relevance of the course in each field. Social sciences require strong language skills for effective communication and engagement, while health sciences rely more on medical terminology, which is universally recognized, making Turkish language proficiency seem less essential.

Age also influenced students' attitudes toward the course. Students aged 22-23 displayed the most positive attitudes, followed by those 24 and older. Students aged 20-21 had the least positive attitudes. Older students, often in the later stages of their education, may have developed more maturity and a greater appreciation for language learning. In contrast, younger students, still adjusting to university life, may find the course more challenging. The duration of prior exposure to Turkish significantly shaped students' attitudes. Students with four or more years of Turkish learning experience had the most positive attitudes. No significant difference was observed between students with 0-1 year and 2-3 years of experience. This finding suggests that longer exposure to Turkish increases confidence and comfort with the course material, leading to more positive perceptions.

The study's findings align with previous research, emphasizing the importance of language proficiency in shaping students' attitudes. However, the study also reveals new insights into how demographic factors—such as gender, field of study, and age—influence perceptions.

The gender differences highlight that male students may feel more motivated or confident in language learning, though further research is needed to explore this dynamic. The differences in attitudes by field of study indicate that students in language-intensive disciplines value the Turkish course more. In contrast, health sciences students may benefit from specialized content relevant to their field, such as medical terminology.

Additionally, younger students and those with limited exposure to Turkish might need extra support, such as tutoring or supplementary resources, to help them succeed in the course.

The study concludes that international students generally have positive attitudes toward the Turkish Language course, although demographic factors significantly shape their perceptions. Universities can improve the course by customizing the curriculum and providing additional support to meet the diverse needs of students.

Türkçe Öğretim Merkezleri ve Akreditasyon: Akademik Personel Açısından Bir Değerlendirme¹

Hazal ÇEŞİT²
Mustafa KAYA³

Öz

Çalışmanın temel amacı Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının eğitim durumlarını, akademik faaliyetlerini tespit etmektir. Araştırmada durum çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bu TÖMER’lerde bilgilerine ulaşılabilen yöneticiler ve öğreticiler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanı Kontrol Formu (ÖEKF)” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretim görevlilerinin genel itibarıyla lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetlerinin Türk dili ve edebiyat bölümünden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin 27’sinin (31,04) profesör, 31’inin (35,63) doçent doktor, 21’inin (24, 14) doktor öğretim üyesi, 8’inin (9, 19) öğretim görevlisi olduğu tespit edilmiştir. TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının 2’sinin (1,90) profesör, 11’inin (10,47) doçent doktor, 26’sının (24,76) doktor öğretim üyesi, 62’sinin (59,05) öğretim görevlisi, 3’ünün (%2,86) okutman, 1’inin (%0,96) araştırma görevlisi olduğu belirlenmiştir. TÖMER’lerde görev yapan öğretim görevlilerinin akademik ünvanlarına göre dağılımı incelendiğinde 4’ünün (0,72) profesör, 8’inin (1,44) doçent doktor, 20’sinin (3,59) doktor öğretim üyesi, 406’sının (72,75) öğretim görevlisi, 116’sının (20,78) okutman, 4’ünün (0,72) de araştırma görevlisi olduğu tespit edilmiştir. TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili makale ve kitap bölümlerinin çok olmadığı görülmüştür. TÖMER’lerde görev yapan 53 müdürün, 57 müdür

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığında hazırlanan “Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumları, akademik faaliyetleri ve eğitim-öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mucahide.cesitt@gmail.com, 0000-0003-2926-6438

³ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, m.kaya@yyu.edu.tr, 0000-0003-4755-4994

Kaynak gösterme: Çeşit, H. ve Kaya, M. (2025). Türkçe öğretim merkezleri ve akreditasyon: akademik personel açısından bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 27-56 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1002. Geliş tarihi: 05.10.2024 – Kabul tarihi: 17.03.2025

yardımcısının ve 157 öğretim görevlisinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili herhangi bir yayınının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Akademik faaliyet, akademik personel, akreditasyon, mezuniyet, TÖMER.*

Turkish Language Teaching Centers and Accreditation: An Evaluation from the Perspective of Academic Staff

Abstract

The main purpose of study is to determine the educational status and academic activities of administrators and faculty members working at Turkish Teaching Centers (TÖMER). A case study design was used in the research. The participants of the research are managers and instructors whose information can be accessed in these TÖMERs. “Lecturer Control Form (ÖEKF)” developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data obtained. As a result of the research, it was determined that the principals, deputy principals and lecturers working at TÖMERs generally had undergraduate, master’s and doctoral degrees in the Turkish language and literature department. In addition, 27 (31.04%) of the principals working at TÖMERs are professors, 31 (35.63) are associate professors, 21 (24.14%) are assistant professors, and 8 (9.19) are lecturers. It has been determined that. Of the assistant principals working at TÖMERs, 2 (1.90%) are professors, 11 (10.47) are associate professors, 26 (24.76%) are doctor lecturers, and 62 (59.05%) are lecturers. It was determined that 3 of them (2.86%) were lecturers, and 1 (0.96%) was a research assistant. When the distribution of lecturers working at TÖMERs according to their academic titles is examined, 4 (0.72%) are professors, 8 (1.44) are associate professors, 20 (3.59) are assistant professors, and 406 (72%) are instructors, 116 (20.78) were lecturers, and 4 (0.72%) were research assistants. It has been observed that the principals, deputy principals, and lecturers working at TÖMERs have published only a limited number of articles and book chapters on teaching Turkish as a foreign language. It was determined that 53 principals, 57 deputy principals, and 157 lecturers working at TÖMERs did not have any publications on teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: *Academic activity, academic staff, accreditation, graduation, TÖMER.*

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, birtakım kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu kuruluşlardan biri de üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren, TÖMER olarak adlandırılan Türkçe Öğretim Merkezleridir. Her ne kadar üniversitelerin genelinde bu kuruluşlar TÖMER olarak adlandırılrsa kimi üniversitelerde DİLMER, TÜRKÇEM, TÜRKÇE, TUAM, PADAM, DEDAM, UDOM, KONDİL, BÜNSEM, SEM gibi birimler altında faaliyet göstermektedir (Erdil, 2018: 107). Türkiye’de yükseköğretim kurumu bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamasına rağmen (Erdil, 2017: 287) İlk TÖMER, 1984’te Ankara Üniversitesine bağlı olarak kurulmuştur. 07.03.1985 tarihli 18687 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmelikte bu kurumun misyonu yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi ve yabancı dilleri öğretmek, dil öğretme faaliyetlerine destek olmak üzere Türkiye’yi ve Türk kültürünü tanıtmak ve bu amaçla ilgili mevzuat hükümlerine göre şubeler açmak olarak ifade edilmiştir (Köse ve Özsoy, 2020: 31) 2015 yılında 86 olan TÖMER sayısı (Tok, 2015), 2018 yılında 125’e ulaşmıştır (Erdil, 2018: 111). TÖMER’lerin faaliyetlerine başlaması ve sayılarının hızla artmasıyla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için son derece önemli olan ders kitabı, bu kitaplar için hazırlanan CD seti, akademik makale gibi unsurların sayısında ciddi bir artış yaşanmış ve bu konudaki alan araştırmaları artmıştır (Karababa ve Üstünsoy Taşkın, 2012; Boylu ve Başar, 2016; Sönmez, 2019).

Demir ve Sayar’a (2021: 312) göre ülkemize gelen yabancı öğrenciler bölümlerine gitmeden önce bir yıl süreyle TÖMER’lerde dil eğitimi almaktadırlar. Ancak bu kurum ve kuruluşlar için herhangi bir kalite çalışması gerçekleştirilmemiş olup ulusal ve uluslararası standartlara uygun faaliyet gösterdiklerini denetleyecek ve sürekli iyileştirme çalışmalarının yürütülmesini sağlayacak bir örgüt/kurum yapılandırılmamıştır. Boylu ve Başar (2016) ise yaptıkları çalışmada TÖMER’lerin birbirinden farklı kur saatleri ile eğitim verdiğini, seviye tespit sınavlarından kur bitirme sınavlarına kadar birçok konuda önemli ölçüde ayrılıklar yaşadıklarını tespit etmişlerdir ve bu durumun ciddi sorunlara sebebiyet verdiğini ve standartlaşmanın önünde önemli bir engel teşkil ettiğini belirtmektedirler. TÖMER’lerde ulusal ve uluslararası çapta bir standardın oluşması, bu kurumların istenilen düzeyde bir kalite seviyesine çıkması için bu kurumları işleyiş süreç-

lerinin akredite edilmesi gerekmektedir. Latince kökenli Fransızca bir sözcük olan “accreditation = akreditasyon” eylemi ile ifade edilen, güvenilir olmanın izlenmesi; güvenilir ve inanılır olduğunu belirtmek anlamlarına gelen akreditasyon (Doğan, 1999: 512) birçok ülkede ve birçok alanda kamuoyuna sunulan program ve hizmetlerin kalitesinin belli bir sistem dahilinde garanti altına alınması için oluşturulmuş bir yöntemdir (Gencel, 2001: 193). Peker’e (1996: 25) göre bu sürecin temel amacı kurum veya programın önceden belirlenmiş standartlara ve ölçütlere uygunluğunu saptamanın yanı sıra ilgili kurumların eğitim programlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca ülke ve kurumdaki eğitim faaliyetlerinin sürekli geliştirilmesi ve bu konuda bir kültür edinilmesi amaçlanmıştır. Akreditasyon sürecinin temel amaçları şu şekilde özetlenebilir (Aktan ve Gencel, 2007; Adelman, 1994; Bakioğlu ve Baltacı, 2017; İkiel, 2019; Demir ve Sayar, 2021):

- Akreditasyon sürecine başvuran kurumun belirlenen akreditasyon standartlarını sağlaması.
- Akreditasyon standartlarını yerine getiren kurumları tespit etmek. Böylece kurumların tanınırlığını artırmak, akademik değişimi sağlamalarına olanak tanımak, kurumun en iyi standartları sağlamasını garanti altına almak.
- Kalite standartları konusunda istenilen yeterliliği sağlayamayan kurumların kendilerini geliştirmeleri ve kendilerine hedefler oluşturmaları konusunda yardımcı olmak.
- Akreditasyon sürecindeki kurumların kalite, verim ve etkililik bakımından yerel ve küresel ölçekte kalite standartlarına uygun olup olmadıklarını belirlemek.
- Akreditasyon sürecinde olan veya akreditasyon süreci geçirecek olan kurumların kendilerini sorgulamalarına ve kendileriyle ilgili öz denetim yapabilmelerine olanak sağlamak.
- Akredite edilecek kurumların kamuoyuna kalite güvencesi sunabilmeleri.
- Akreditasyon sürecinin temel gayelerinden biri de eğitim kalitesini artırmanın yanı sıra eğitim kurumlarının düzenli bir şekilde iç ve dış denetime tabi tutarak uluslararası standartları yakalamaya çalışmak.
- Ulaşılan kalite yeterliliklerinde sürekliliği sağlamak.

Akredite edilmek kurum açısından büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü akredite edilmiş bir kurum ürettiği ürünün veya verdiği hizmetin kalitesi açısından rakiplerine kıyasla avantajlı bir konuma gelmektedir. Bu durum ilgili kurumlara talebi artırmanın yanı sıra bu kurumların hizmet kalitesi bakımından aranan kurumlar olmasına olanak sağlayabilir (Özçiçek ve Karaca, 2019: 121-122). Aktan ve Gencel'e (2007: 4) göre akreditasyon sürecinin saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun yanı sıra birçok yararı bulunmaktadır:

- Akreditasyon süreci, kurumlara tanınma imkânı sağlar. Bu süreçle birlikte yükseköğretim kurumu meydana getiren tüm paydaşların ilgili kurumun kaliteyi sağlayıp sağlamadığı konusunda bilgi sahibi olabilirler.
- Özel sektöre nitelikli insan gücünün istihdam yönünden kolaylıklar sağlar.
- Akreditasyon yükseköğretim kurumları arasında kredi transfer işlemlerini kolaylaştırmanın yanı sıra kalite güvencesi sağlar.
- Kimi ülkelerde yükseköğretim kurumlarına yapılacak devlet yardımı için akreditasyon ön koşul olarak görülmektedir. Bundan ötürür akreditasyon devlet fonlarına erişim imkânı sağlar.
- Akreditasyon süreci üniversiteler arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarının uygulanmasını kolaylaştırır.
- Yükseköğretim kurumlarının saygın bir kuruluş tarafından akredite edilmesi, veli ve öğretmenlerin okula yönelik güvenin artmasına olanak sağlayabilir.
- Akreditasyon süreci yükseköğretim kurumlarında görevlilere problemleri ortaya koyma ve onlara çözüm yolları üretmenin yanı sıra kurumda örgüt içi iletişimi geliştirir, kurum dışı tarafsız bir kuruluşun değerlendirmesine olanak sağlar, ilgili kuruma geleceğe yönelik planlama yapma imkânı sunar, üst yönetim ve idarecilerin öngöründe bulunmalarına yardımcı olur.
- Akreditasyon uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar, derece ve diplomaların kalitesini ve geçerliliğini karşılaştırmayı kolaylaştırır, milli ve kültürel unsurların transferini destekler, milli eğitim sistemiyle uluslararası sistem arasındaki uyum ve koordinasyonun sağlanmasına olanak sağlar.

- Akreditasyon, yükseköğretimin evrenselleşmesine ve kültürel arası iş birliğinin gelişmesine imkân sunar.

Akreditasyon süreci, kurumların belli bir kurumsal olgunluğa erişmesi, insan gücünü doğru bir şekilde istihdam etmesi, kalite ve standartlarını ulusal ve uluslararası ölçekte geliştirmesi, kendi potansiyelini ön görerek geleceğe yönelik vizyon çizmesi, saygın ve güvenilir bir yer edinmesi konusunda kurumlara önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için devlet veya vakıf üniversiteleri bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten merkezlerde/birimlerde (TÖMER, DİLMER ve Türkçe hazırlık eğitimi veren diğer birimler) ulusal ve uluslararası standartların sağlanması için 14/06/2024 tarihinde 06-156-012 kütük numarasıyla Dil Öğrenim/Hazırlık Merkezleri Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (DÖDAK) kurulmuştur. Akreditasyon süreci; merkezlerin kurumsal kimliği, yönetim ve denetimi, öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliği, akademik ve idari personelin yeterliliği, öğrenci memnuniyeti gibi konularda değerlendirmeleri içermektedir. DÖDAK tarafından hazırlanan dil öğrenim ve hazırlık merkezlerini değerlendirme formunun 5. maddesinde “Öğretim Elemanları” başlığı altında dil öğretim merkezlerinde görev alan yönetici, idari personel, öğretim elemanlarının öz geçmişleri ve akademik geçmişlerini gösteren belgeler ile öğretim elemanlarının katıldıkları bilimsel toplantılar, mesleki gelişim seminerleri, atölye çalışmaları, konferanslar ve kurslara ait belgeler istenmektedir. Böylece birimdeki yöneticilerin ve öğretim elemanlarının akademik deneyimlerinin ve öz geçmişlerinin sorumluluk aldıkları alana uygun olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılacaktır (HTTP1). Bu durum da akredite sürecindeki TÖMER’lerin ve farklı isimler altında kurulmuş olan diğer hazırlık ve dil öğretim merkezlerinin kalite standartlarının artmasına imkân sağlayabilir.

İlgili alan yazını tarandığında TÖMER’lerde görev yapan öğretim görevlilerine yönelik (Alyılmaz ve Er, 2016; Ekici, 2018; Eroğlu, Topal ve Özcan, 2021; Gün, Akkaya ve Kara, 2014; Koçak, 2020; Şengül ve Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2019; Yüce, 2015), TÖMER’lerdeki eğitim öğretim süreci ve bu süreçte meydana gelen sorunlara yönelik (Durmuş, 2013; Er vd., 2012; İşcan, 2020; Kardaş ve Koç 2019; Mutlu ve Gümüş, 2021) birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ve öğreticilerinin eğitimi ve pedagojik yeterliklerinin incelendiği (Demir, 2021a), Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterlilikleri (Demir, 2021b), TÖMER’lerin güncel durumu ve standartlaşması (Boylu ve Başar,

2016), TÖMER'ler için akreditasyon standart önerileri (İkiel, 2020), Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacıyla (Demir ve Sayar, 2021) ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Ancak akreditasyon sürecinde önemli kriterlerden biri olan öğretim elemanlarının niteliği kapsamında değerlendirilen, bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarını ve akademik faaliyetlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın temel amacı TÖMER'lerde görev yapan yöneticilerin ve öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora programlarındaki mezuniyet alanlarını ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik akademik faaliyetlerini tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan yönetici ile öğretmenleri durumları hakkında bir analiz yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında TÖMER'lerde görev yapan yöneticiler ve öğretim görevlilerinin lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetlerine gerek TÖMER'lerin web sitesinde gerekse AKADEMİK YÖK web sitesinden bakılıp ilgili veri toplama aracına işlenmiştir. Böylece TÖMER'lerdeki yönetici ve öğretmenlerin durumları sistemli bir şekilde incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışma deseni kullanılmıştır. Merriam (2013: 40) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin detaylı bir şekilde betimlenmesi ve incelenmesi olarak açıklamaktadır. Yin (2014'ten akt. Saban ve Ersoy, 2017: 140) durum çalışmasının incelenen güncel bir duruma özgü olarak nasıl veya neden şeklinde başlayan sorulara cevap aradığını, araştırmacıya derinlemesine zengin veri toplama olanağı sağladığını belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini TÖMER'lerde görev yapmakta olan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye'de üniversiteler bünyesinde yer alan bütün TÖMER'lerin web sayfalarına bakıldı. TÖMER'lerin web sayfalarında bilgileri verilen personelin AKADEMİK YÖK sitesinden eğitim bilgileri, yayınları incelenmiştir. Bu işlem sonucunda ilgili web sitelerinde ve AKADEMİK YÖK'te bilgisi verilen bu kurumlardan sadece 91 TÖMER'deki müdür, müdür yardımcısı ve öğretim elemanlarının bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bu TÖMER'lerde bilgilerine ulaşılabilen yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanı Kontrol Formu (ÖEKF)” kullanılmıştır. TÖMER’lerde görev yapan müdür, müdür yardımcıları ve öğretim elemanları ile ilgili çeşitli bilgilerin tespiti için araştırmacı tarafından geliştirilen ÖEKF kullanılmıştır. Form aracılığıyla müdür, müdür yardımcısı ve öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetleri; akademik ünvanları ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makale veya kitap bölümlerinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. TÖMER’lerde görev alan yönetim kadrosu ve öğretim elemanlarıyla ilgili bir betimsel taramada nelere bakılabileceğiyle ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmaları olan alan uzmanı, doktorasını yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapmış alan uzmanından, Türkçe eğitimi alanında uzman ve TÖMER’de uzun süre görev yapmış olan başka bir alan uzmanından görüş istenmiş ve onlardan gelen dönütler doğrultusunda öğretim elemanı kontrol formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ÖEKF’nin son şekli uzmanlara tekrar gönderilmiş olup bu formun uygun olup olmadığı ile ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Onlardan gelen dönütler neticesinde forma son şekli verilmiştir. ÖEKF’ye Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1. Öğretim elemanı kontrol formu

YÖNETİCİLER (MÜDÜRLER)																							
SIRALAMA	LİSANS					YÜKSEK LİSANS					DOKTORA					AKADEMİK UNVAN					MAKALE	KİTAP BÖL.	
	TÜRKÇE ÖĞRT.	EDE. ÖĞRT.	ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇE.	EDE. BÖL.	DİĞER	TÜRKÇE ÖĞRT.	EDE. ÖĞRT.	ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇE.	EDE. BÖL.	DİĞER	TÜRKÇE ÖĞRT.	EDE. ÖĞRT.	ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇE.	EDE. BÖL.	DİĞER	PROF.	DOÇ.	DR.	DR. ÖĞR. ÜYE.	ÖĞR. GÖR.	ARAŞ. GÖR.		
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							
YÖN.																							

Veri Toplama Süreci

ÖEKF göz önünde bulundurularak öncelikle ilgili TÖMER'lerin web sayfaları üzerinden bilgi erişimi sağlanmıştır. Web sayfasındaki yönetim ve akademik personel bilgilerinin verildiği kısımlarda ilgili kişilerin lisans, yüksek lisans, doktora mezuniyet durumlarına ilişkin elde edilen bilgiler ilgili forma işlenmiştir. Daha sonra yönetim ve akademik kadroda yer alan personelin akademik ünvanına, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makale ve kitap bölümünün olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bilgiler kontrol formuna işlenmiştir. Kimi TÖMER'lerin web sitelerinde yönetim kadrosu ve akademik personelle ilgili kontrol formu aracılığıyla tespit edilmeye çalışılan bazı bilgilere yer verilmediği görülmüştür. Bundan dolayı incelenen tüm TÖMER'lerdeki yönetim kadrosu ve akademik personelin YÖK AKADEMİK sayfasından da lisans, yüksek lisans, doktora mezuniyetlerine, akademik ünvanlarına ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makale ve kitap bölümlerinin olup olmadığına bakılmıştır. Toplam 91 TÖMER incelenmiş, 91 TÖMER'den 87'sinin müdürüyle ilgili, 105 müdür yardımcısından 89'uyla ilgili, 558 öğreticiden 243'üyle ilgili bilgiye ulaşılabilmektedir. Kimi personelle ilgili istenen bilgilere ulaşılamamıştır. Bu nedenle incelenen personel sayısı verildikten sonra bilgilere ulaşılan personel sayısının yüzdelik dağılımları hakkında bilgiler verilmiştir.

Verilerin Analizi

TÖMER'lerde görev yapan yönetim kadrosu ve akademik personelin lisans, yüksek lisans, doktora mezuniyet durumu; akademik ünvanı; ilgili öğretim elamanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında makale veya kitap bölümlerinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla oluşturulan ÖEKF ile elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırma soruları doğrultusunda mantıklı ve anlaşılır bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri incelenir ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ÖEKF'ye işlenen veriler çalışmanın amaçları doğrultusunda idareci ve öğreticilerin mezuniyet durumları, akademik ünvanları, yayın sıklıklarına göre tablo hâline getirilip yorumlanmış ve çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

TÖMER'lerde görev yapan müdürlerin mezuniyet durumları incelenmiştir. İncelenen TÖMER sayısı 91 iken yönetici bilgilerine ulaşılan TÖMER

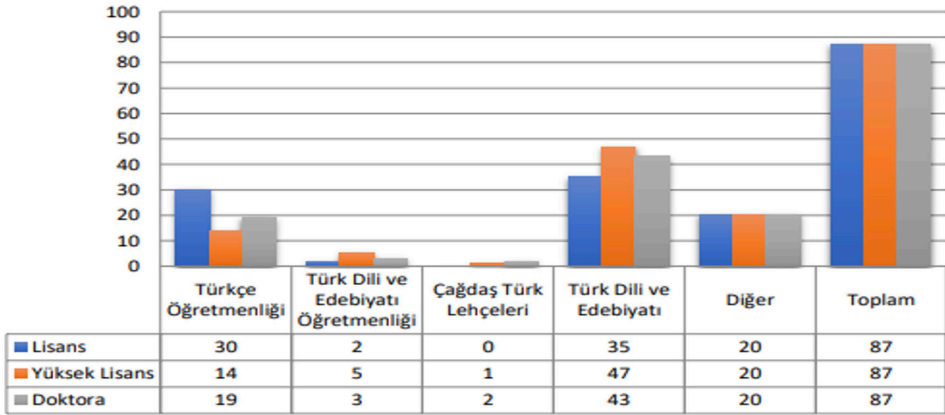
sayısı 87’dir. Bu TÖMER’lerdeki müdürlerin mezuniyet durumlarına ait bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2. *TÖMER’de görev yapan müdürlerin mezuniyet durumuna ait bulgular*

Müdürler	Lisans	%	Yüksek lisans	%	Doktora	%
Türkçe öğretmenliği	30	34,49	14	16,10	19	21,84
Türk dili ve edebiyat öğretmenliği	2	2,30	5	5,75	3	3,45
Çağdaş Türk lehçeleri	0	0	1	1,15	2	2,30
Türk dili ve edebiyatı	35	40,23	47	54,02	43	49,43
Diğer	20	22,98	20	22,98	20	22,98
Toplam	87	100	87	100	87	100

Tablo 2 incelendiğinde TÖMER’lerde görev yapan müdürlerden 35’inin (%40,23) Türk dili ve edebiyatı bölümü, 30’unun (%34,49) Türkçe öğretmenliği, 20’sinin (%22,98) diğer lisans alanlarından, 2’sinin (%2,30) ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir. Müdürlerin 47’sinin (%54,02) Türk dili ve edebiyatı bölümünde, 20’sinin (%22,98) diğer alanlarda, 14’ünün (%16,10) Türkçe öğretmenliğinde, 5’inin (%5,75) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinde, 1’inin (%1,15) çağdaş Türk lehçeleri alanında yüksek lisans yaptığı saptanmıştır. Bununla birlikte müdürlerin 43’ünün (%49,43) Türk dili ve edebiyatı bölümünden, 20’sinin (%22,98) diğer alanlarda, 19’unun (%21,84) Türkçe öğretmenliğinde, 3’ünün (%3,45) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinde, 2’sinin (%2,30) çağdaş Türk lehçeleri alanında doktora yaptığı görülmektedir. Diğer alanlar olarak ifade edilen uzmanlık alanları şöyledir: İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça, ilahiyat, tiyatro eleştirmenliği ve dramaturji, tarih, Alman dili ve edebiyatı, fizik, antropoloji, kamu yönetimi, matematik, fen bilimleri, iktisat, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileridir.

TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin eğitim durumu aşağıda grafik hâlinde de gösterilmiştir:



Grafik 1. TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin eğitim durumu

TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının mezuniyet durumları incelenmiştir. Bu TÖMER’lerdeki müdür yardımcı sayısı 105 iken hakkın-da bilgiye ulaşılan müdür yardımcısı sayısı 89’dur. TÖMER’lerde görevli müdür yardımcılarının mezuniyet durumlarına ait bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir:

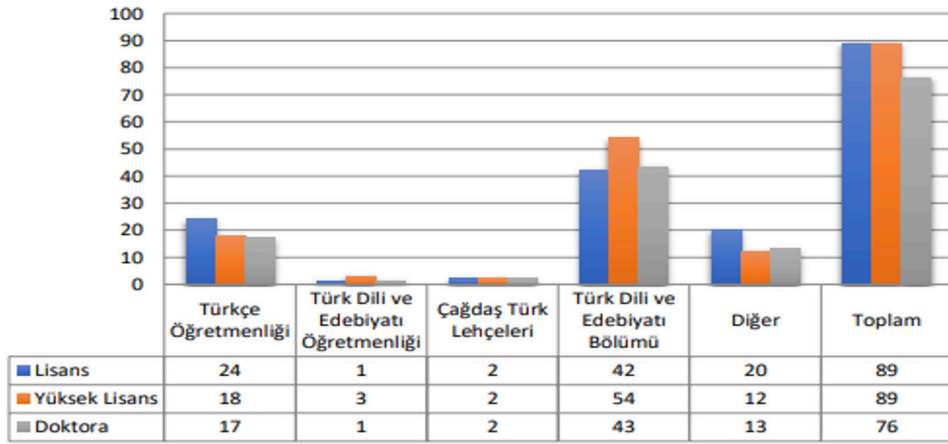
Tablo 3. TÖMER’de görev yapan müdür yardımcılarının mezuniyet durumuna ait bulgular

Müdür Yardımcıları	Lisans	%	Yüksek lisans	%	Doktora	%
Türkçe öğretmenliği	24	26,97	18	20,22	17	22,36
Türk dili ve edebiyat öğretmenliği	1	1,12	3	3,37	1	1,31
Çağdaş Türk lehçeleri	2	2,24	2	2,24	2	2,62
Türk dili ve edebiyatı	42	40,23	54	60,68	43	56,61
Diğer	20	22,98	12	13,49	13	17,10
Toplam	89	100	89	100	76	100

Tablo 3 incelendiğinde TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının 42’sinin (%40,23) Türk dili ve edebiyatı bölümü, 24’ünün (%26,97) Türkçe öğretmenliği, 20’sinin (%22,98) diğer lisans alanlarından, 2’sinin (%2,24) çağdaş Türk lehçeleri, 1’inin (%1,12) ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının 54’ünün (%60,68) Türk dili ve edebiyatı bölümünde,

18'inin (%20,22) Türkçe öğretmenliğinde, 21'inin (%13,49) diğer alanlarda, 3'ünün (%3,37) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinde, 2'sinin (%2,24) çağdaş Türk lehçeleri alanında yüksek lisans yaptığı saptanmıştır. 89 müdür yardımcısından 76'sının (%85,39) doktora yaptığı tespit edilmiştir. Müdür yardımcılarında 43'ünün (%56,61) Türk dili ve edebiyatı bölümünde, 17'sinin (%22,36) Türkçe öğretmenliği, 13'ünün (%17,10) diğer alanlarda, 2'sinin (%2,62) çağdaş Türk lehçeleri, 1'inin (%1,31) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği alanında doktora yaptığı görülmektedir. Diğer alanlar olarak ifade edilen uzmanlık alanları şöyledir: İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça, ilahiyat, tiyatro eleştirmenliği ve dramaturji, tarih, Alman dili ve edebiyatı, fizik, antropoloji, kamu yönetimi, matematik, fen bilimleri, iktisat, jeoloji mühendisi, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileridir.

TÖMER'lerde görev yapan müdür yardımcılarının mezuniyet durumları Grafik 2'de gösterilmiştir:



Grafik 2. TÖMER'lerde görev yapan müdür yardımcılarının eğitim durumu

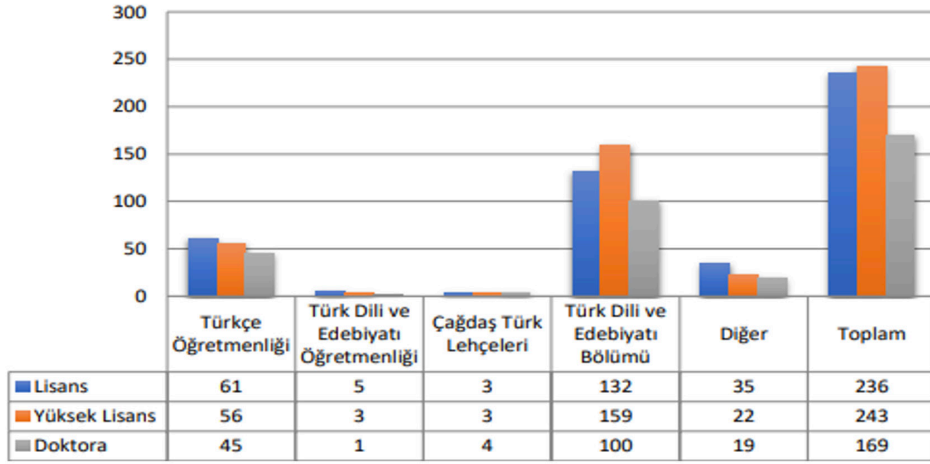
TÖMER'lerde görev yapan öğreticilerin mezuniyet durumları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bu TÖMER'lerdeki öğreticilerin sayısı 558 iken lisans bilgisine ulaşılan öğretici sayısı 236, yüksek lisans bilgisine ulaşılan öğretici sayısı 243, doktora bilgisine ulaşılan veya doktora yapan öğretici sayısı 169'dur. TÖMER'lerde görevli öğreticilerin mezuniyet durumlarına ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4. *TÖMER’de görev yapan öğretmenlerin mezuniyet durumuna ait bulgular*

Öğreticiler	Lisans	%	Yüksek lisans	%	Doktora	%
Türkçe öğretmenliği	61	25,85	56	23,05	45	26,62
Türk dili ve edebiyat öğretmenliği	5	2,11	3	1,23	1	0,59
Çağdaş Türk lehçeleri	3	1,27	3	1,23	4	2,36
Türk dili ve edebiyatı	132	55,94	159	65,43	100	59,18
Diğer	35	14,83	22	9,06	19	11,25
Toplam	236	100	243	100	169	100

Tablo 4 incelendiğinde TÖMER’lerde görev yapan öğretmenlerin 132’sinin (%55,94) Türk dili ve edebiyatı bölümünden, 61’inin (%25,85) Türkçe öğretmenliğinden, 35’inin (%14,83) diğer lisans alanlarından, 5’inin (%2,11) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinden, 3’ünün (%1,27) ise çağdaş Türk lehçeleri lisans bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir. Öğreticilerin 159’unun (%65,43) Türk dili ve edebiyatı bölümünde, 56’sının (%23,05) Türkçe öğretmenliğinde, 22’sinin (%9,06) diğer alanlarda, 3’ünün (%1,23) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinde, 3’ünün (%1,23) çağdaş Türk lehçeleri alanında yüksek lisans yaptığı saptanmıştır. 558 öğreticiden 169’unun (%30,28) herhangi bir alanda doktora yaptığı tespit edilmiştir. Öğreticilerden 100’ünün (%59,18) Türk dili ve edebiyatı bölümünde, 45’inin (%26,62) Türkçe öğretmenliği, 19’unun (%11,25) diğer alanlarda, 4’ünün (%2,36) çağdaş Türk lehçeleri, 1’inin (%0,59) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği alanında doktora yaptığı görülmektedir. Diğer alanlar olarak ifade edilen uzmanlık alanları şöyledir: İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça, ilahiyat, tiyatro eleştirmenliği ve dramaturji, tarih, Alman dili ve edebiyatı, fizik, antropoloji, kamu yönetimi, matematik, fen bilimleri, iktisat, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileridir.

TÖMER’lerde görev yapan öğretmenlerin eğitim durumları Grafik 3’te de gösterilmiştir:



Grafik 3. TÖMER’lerde görev yapan öğreticilerin eğitim durumu

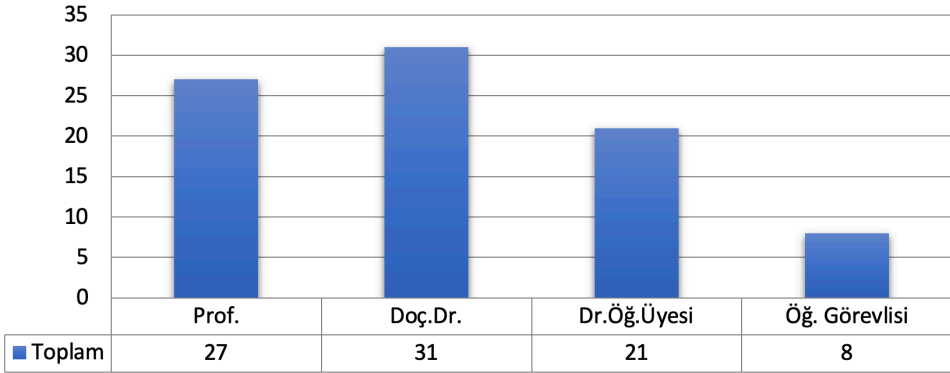
TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin akademik unvanlarına göre dağılımına Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5. TÖMER’de görev yapan müdürlerin akademik unvanlarına ait bulgular

	Unvan						Toplam
	Prof.	Doç.Dr.	Dr.Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Okutman	Araş. Gör.	
<i>f</i>	27	31	21	8	-	-	87
<i>%</i>	31,04	35,63	24,14	9,19	-	-	100

Tablo 5’te TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin akademik ünvanlarına göre dağılımı incelendiğinde 27’sinin (31,04) profesör, 31’inin (35,63) doçent doktor, 21’inin (24, 14) doktor öğretim üyesi, 8’inin (9, 19) öğretim görevlisi olduğu görülmektedir.

TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin akademik ünvanlarına göre dağılımı Grafik 4’te de gösterilmiştir:



Grafik 4. TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin akademik unvanları

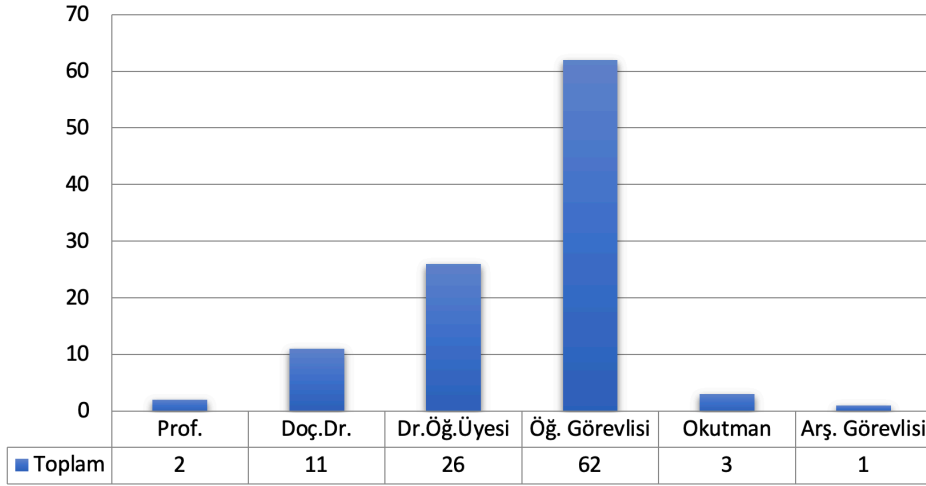
TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının akademik unvanlarına göre dağılımına Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6. TÖMER’de görev yapan müdür yardımcılarının akademik unvanlarına ait bulgular

	Unvan						Toplam
	Prof.	Doç.Dr.	Dr.Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Okutman	Araş. Gör.	
<i>f</i>	2	11	26	62	3	1	105
<i>%</i>	1,90	10,47	24,76	59,05	2,86	0,96	100

Tablo 6’da TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının akademik unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde 2’sinin (1,90) profesör, 11’inin (10,47) doçent doktor, 26’sının (24,76) doktor öğretim üyesi, 62’sinin (59,05) öğretim görevlisi, 3’ünün (%2,86) okutman, 1’inin (%0,96) araştırma görevlisi olduğu görülmektedir.

TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının akademik unvanları Grafik 6’da gösterilmiştir:



Grafik 6. TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının akademik unvanları

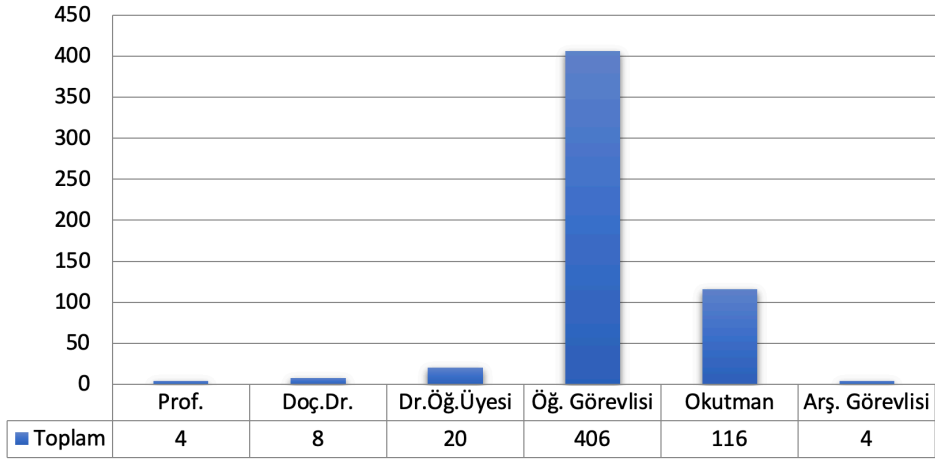
TÖMER’lerde görev yapan öğretimcilerin akademik unvanlarına göre dağılımına Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7. TÖMER’de görev yapan öğretimcilerin akademik unvanlarına ait bulgular

	Unvan						Toplam
	Prof.	Doç.Dr.	Dr.Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Okutman	Araş. Gör.	
<i>f</i>	4	8	20	406	116	4	558
<i>%</i>	0,72	1,44	3,59	72,75	20,78	0,72	100

Tablo 7’de TÖMER’lerde görev yapan öğretimcilerin akademik unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde 4’ünün (0,72) profesör, 8’inin (1,44) doçent doktor, 20’sinin (3,59) doktor öğretim üyesi, 406’sının (72,75) öğretim görevlisi, 116’sının (20,78) okutman, 4’ünün (0,72) de araştırma görevlisi olduğu görülmektedir.

TÖMER’lerde görev yapan öğretimcilerin akademik unvanları Grafik 7’de gösterilmiştir:



Grafik 7. TÖMER’lerde görev yapan öğretmenlerin akademik unvanları

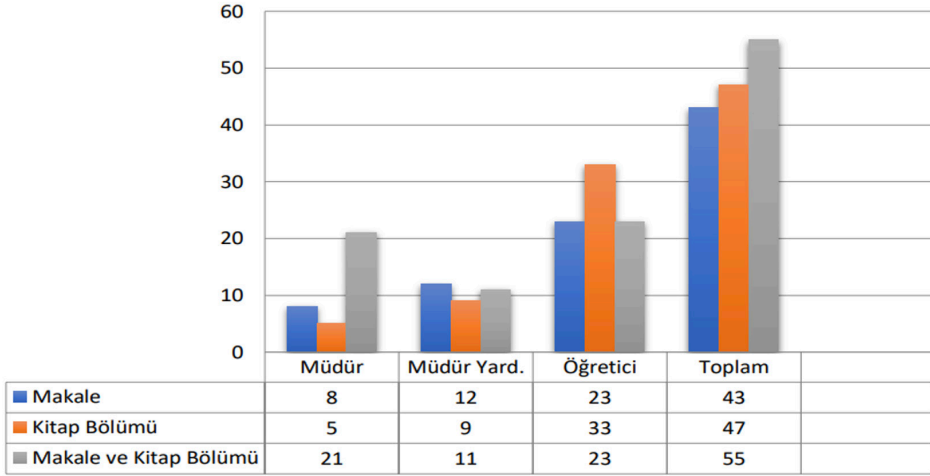
TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yayın sıklıklarına Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8. TÖMER’de görev yapan öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yayın sıklıklarına ilişkin bulgular

	Makale	Kitap Bölümü	Hem Kitap Bölümü Hem de Makalesi Olan	Hiç Yayını Olmayan
Müdür	8	5	21	53
Müdür Yardımcısı	12	9	11	57
Öğretici	23	33	23	157
Toplam	43	47	55	267

Tablo 8 incelendiğinde TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin 8’inin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında makalesi, 5’inin kitap bölümü, 21’nin de hem makale hem de kitap bölümü olduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının ise 12’sinin bu alana yönelik makalesi, 9’unun kitap bölümü, 11’inin de hem makalesi hem de kitap bölümü olduğu bulunmuştur. Öğreticilerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yayınları incelendiğinde 23’ünün makalesi, 33’ünün kitap bölümü, 23’ünün hem makalesi hem de kitap bölümü olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 53 müdürün, 57 müdür yardımcısının ve 157 öğreticinin herhangi bir yayınının bulunmadığı görülmektedir.

TÖMER’lerde görev yapan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yayın sıklıklarına ilişkin bulgulara Grafik 8’de de yer verilmiştir:



Grafik 8. TÖMER’lerde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yayın sıklıkları

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

TÖMER’lerde görev yapan müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetlerinin büyük oranda Türk dili ve edebiyatı bölümü olmak üzere Türkçe öğretmenliği, diğer alanlar (İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça, ilahiyat, tiyatro eleştirmenliği ve dramaturji, tarih, Alman dili ve edebiyatı, fizik, antropoloji, kamu yönetimi, matematik, fen bilimleri, jeoloji mühendisliği, iktisat, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri), Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile çağdaş Türk lehçeleri bölümlerinden mezun oldukları tespit edilmiştir. TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin genel itibarıyla lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetlerinin Türk dili ve edebiyatı bölümünden olduğu görülmektedir.

TÖMER’lerde görev yapan müdürlerin 27’sinin profesör, 31’inin doçent doktor, 21’inin doktor öğretim üyesi, 8’inin öğretim görevlisi olduğu tespit edilmiştir. TÖMER’lerde görev yapan müdür yardımcılarının 2’sinin profesör, 11’inin doçent doktor, 26’sının doktor öğretim üyesi, 62’sinin öğretim görevlisi, 3’ünün okutman, 1’inin araştırma görevlisi olduğu belirlenmiştir. TÖMER’lerde görev yapan öğretim görevlilerinin akademik

ünvanlarına göre dağılımı incelendiğinde 4'ünün profesör, 8'inin doçent doktor, 20'sinin doktor öğretim üyesi, 406'sının öğretim görevlisi, 116'sının okutman, 4'ünün de araştırma görevlisi olduğu tespit edilmiştir.

TÖMER'lerde görev yapan müdürlerin 8'inin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili makalesi, 5'inin kitap bölümü, 21'nin de hem makalesinin hem de kitap bölümünün olduğu tespit edilmiştir. Müdür yardımcılarında 12'sinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili makalesi, 9'unun kitap bölümü, 11'inin de hem makalesinin hem de kitap bölümünün olduğu bulgulanmıştır. Öğretim görevlilerinden 23'ünün yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili makalesi, 33'ünün kitap bölümü, 23'ünün hem makalesinin hem de kitap bölümünün olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 53 müdürün, 57 müdür yardımcısının ve 157 öğretim görevlisinin ise herhangi bir yayınının bulunmadığı tespit edilmiştir. Genel itibarıyla bahsi geçen kişilerin yüzdeliği incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yayın sıklıklarının az olduğu göze çarpmaktadır.

İlgili alan yazını tarandığında yukarıdaki çalışmaya benzer herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan çeşitli çalışmalarda TÖMER'lerde görev yapan öğretim elemanlarının niteliği, standartlaşması konusunda önemli sorunlar olduğu dile getirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ilgili araştırmaların sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) yaptıkları araştırmada lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarının alanla ilgili donanımlarında eksiklik olduğunu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında alan dışı doktora yapan öğretim elemanlarının varlığının bu sorunun ortaya çıkmasına sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Göçer ve Moğul (2011) yaptıkları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek eğitimcilerin donanımlı olmasına özen gösterilmesi gerektiğini ve bu kişilere verilen eğitimin çağdaş dünyadakine paralel yürütülmesinin bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Özbay ve Bahar (2016), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık alanı farklı kişilere yer verilmesinin alanın kurumsallaşmasını ve bir bilim dalı hâline gelmesini engellediği gibi bu alanda uzman yetiştirilmesini de geciktirdiğini ifade eder. Karababa da (2009) lisans düzeyinde Türk dili ve edebiyatı, dil bilimi, Türkçe eğitimi gibi programlardan mezun olmuş kişilerin Türkçenin yabancı dil

olarak öğretimi görevini üstlenmeye uygun veya en yakın bölüm mezunları gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde; program içeriklerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek nitelikte ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek gibi özel bir alana öğretmen yetiştirmek için yeterli olmadığına anlaşılabileceğini dile getirmektedir. Kardaş ve Koç'a (2019) göre artık hemen hemen her üniversitede TÖMER bulunmaktadır. TÖMER'lerin büyük bir kısmında öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları, alan uzmanı olmayan öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkiye'deki TÖMER'lerde görev yapan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına bakıldığında bu programlardan mezun olanlarının çoğunluğunun Türkçe eğitimi lisans programından dahi mezun olmadıkları görülmektedir. Çünkü Türkçe eğitimi lisans programı içeriğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin içeriğine yönelik derslerin olmasının yanı sıra bu alandaki lisansüstü programında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik akademik faaliyetlerin yapılmasından ötürü yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerinin diğer lisans alanlarından mezunlara göre daha yeterli olabileceği öngörülmektedir. Ancak TÖMER'lere iş kapısı olarak bakılmakta ve görevlendirilecek bireylerin uzmanlık alanlarına bakılmadan idareci veya öğretim görevlisi olarak görevlendirilmeleri yapılabilmektedir. Bu durum kültürümüzün ve onun yegâne aktarıcısı olan dilimizin öğretiminde göz ardı edilemeyecek büyük bir soruna kapı aralamaktadır. Bu sorunun ortaya çıkmaması veya ortadan kaldırılması için (en azından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yetişen öğretim elemanlarının istendik niceliğe ulaşmaya kadar) Türkçe eğitimi alanında uzman kadroların bu merkezlerde görevlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim Demir (2021b) yaptığı çalışma sonucunda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi merkezlerinde çalışan öğrencilerin farklı lisans alanlarına sahip olduklarını, Türkçe öğretmenliği bölümü haricinde hiçbir lisans programında doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin derslere yer verilmediğini tespit etmiştir. İşcan (2020) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan öğretmenler ya da öğretim elemanlarının çoğunun Türkçe öğretmenliği mezunu bile olmaması büyük sorunlara neden olmaktadır. Korkmaz (2018) yaptığı çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının

dil mantığına sahip olması gerektiğini, özellikle de Türkçenin işleyişine ve yapısal türevlerinin nasıl ilerlediğine vakıf olması gerektiğini belirtmiştir. Bundan dolayı görevlendirilecek öğretim elemanlarının rastgele değil de bu alana hâkim kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Açık (2008) da yaptığı çalışmada TÖMER’lerde görev alacak okutmanların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili bilgilere vâkıf olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Bu alanda bilgi sahibi olan öğreticilerin öz yeterliliği artabilir. Nitekim Alibakhshi, Nikdel, Labbafi (2020) göre yaptıkları çalışmada yüksek öz yeterliliğin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, öğrencilerin motivasyonunu ve başarılarını etkilediğini tespit etmişlerdir. Demir ve Sayar (2021) Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik yöneticilerin görüşlerine başvurdukları çalışmanın sonucunda akreditasyon sürecinin zayıf yönlerinden birinin de personellerin niteliksel olarak eksiklik oluşturduğunu akredite süreciyle birlikte personel gelişimine imkân sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca akreditasyonun önemli ölçüde kaliteyi artıracağını, ulusal ve uluslararası düzeyde ilgili kurumlara bir saygınlık ve standartlaşma getireceğini dile getirmişlerdir. İkiel (2020) de yabancılara Türkçe öğretimi için akreditasyon standart önerilerine yönelik yaptığı çalışmada TÖMER’lerin bünyesinde çalışan dil öğreticilerinin hem nitelik hem de nicelik açısından gerekli yeterliliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte dil öğreticilerinin lisans ve lisansüstü mezuniyetlerinin alanla ilgili olması gerektiğini ve bu alanda ilgili sertifikaya sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Kuruma eğitim- öğretim personeli alımı, atanması, yükseltilmesi ve ders görevlendirmeleri süreçlerinde adil, açık ve şeffaf bir yol izlenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca Dilek (2017) yaptığı çalışmada TÖMER’lerin öğretmen açıklarını dille ilgili başka bölümlerden karşıladıklarını ve bu öğretmenleri geçici çalıştırdıklarını ifade etmektedir. Bu kurumlarda görev alan öğreticilerin kadrolu olmaması akreditasyon sürecinin sağlıklı işleyişinin önünde bir engel oluşturmasının yanı sıra kurumsal işleyişin istendik ölçüler doğrultusunda yürümesini de zorlaştırabilir. Bu çalışmalar kurumların ulusal ve uluslararası standartlara erişimde personel niteliklerinin önemli bir faktör olduğunu belirtmesi yönüyle ilgili araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

TÖMER’de görev yapan yönetici ile öğretim görevlileri hakkında bir durum analizi yapmayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

TÖMER’lerde görev yapacak yönetici ve öğreticiler Türkçe eğitimi lisans programından mezun olmaları göz önünde bulundurulmalı ve tercihen Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yüksek lisans veya doktora yapmış uzmanlardan seçilmelidir.

TÖMER’lerde görev yapan yönetici ve öğreticilerin belli aralıklarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili makale, kitap vb. yayınlar yapmaları istenebilir. Bu durum onların alandaki gelişmeleri takip etmelerine ve kendilerine geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış kişilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilmesi konusunda gösterilecek özen bu eğitim-öğretim süreçlerinin daha başarılı gerçekleşmesine katkı sunabilir.

TÖMER’lerin akreditasyon süreçleri YÖK tarafından başlatılabilir ve bu kurumların ulusal ve uluslararası standartlara sahip olması için gereken niteliklerin neler olduğuyla ilgili tüm paydaşlarla (Üniversiteler, MEB, TİKA, DÖDAK vb.) birlikte bir çalıştay düzenlenebilir. Bu çalıştay sonucunda karar verilen standartlar ve ölçütler tüm paydaşlara sunulabilir.

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

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 24.10.2022 tarihli 17 nolu karar sayısına istinaden çalışma için izin alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Açıık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (27-28 Mart, 2008) Gazimağusa, Kıbrıs.
- [2] Adelman, C. (1994). *The Encyclopedia of higher education*. Pergamon Press.
- [3] Ağıar, M. E. (2006). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-10.
- [4] Aktan, C. ve Gencel, U. (2007). *Değişim çağında yükseköğretim*. Yaşar Üniversitesi Yayını.
- [5] Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers’ self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-19.
- [6] Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- [7] Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- [8] Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (24), 309-324.
- [9] Demir, T. (2021a). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 966-977.
- [10] Demir, T. (2021b). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine yönelik bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

- [11] Demir, T. ve Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 310-329.
- [12] Dilek, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları; ortaya çıkışı, gelişimi, ihtiyaçları karşılama durumu. Erişim Tarihi (04. 03. 2025).
- [13] Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerinde bir deneme. *Eğitim Yönetimi*, 20 (20), 503-519.
- [14] Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228.
- [15] Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- [16] Ekici, E. (2018). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.
- [17] Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı K.Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1 (2), 51-69.
- [18] Erdil, M. (2017). Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisine Karşı Öznel Algıları. *Turkish Studies*, S. 12 (28), s. 281-306.
- [19] Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 60, 94.
- [20] Eroğlu, S. Topal, M. ve Özcan, E. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Sakarya Üniversitesi TÖMER örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 461-479.
- [21] Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (3), 164-218.

- [22] Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- [23] Gün, M. Akkaya, A. ve Kara, Ö.T. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (6), 1-16.
- [24] HTTP1. (2025). <https://www.dodak.org/3/Tarihce> (19.02.2025).
- [25] İkiel, A. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi için akreditasyon standart önerileri. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 780-791.
- [26] İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 29-36.
- [27] İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- [28] Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 265-277.
- [29] Karababa, C.Z. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- [30] Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss. 343-363). Pegem Akademi Yayınları.
- [31] Koçak, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz: bir karma yöntem araştırması ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- [32] Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-104.
- [33] Köse, D., & Özsoy, E. (2020). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğre-

timinin Otuz Yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.

[34] Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. basımdan çeviri). (S. Turan Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.

[35] Mutlu, H.H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (25), 829-853.

[36] Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.

[37] Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.

[38] Özkan, N. (2007). *Türk dilinin yurtları*. Akçağ Yayınları.

[39] Peker, Ö. (1996). Eğitimde kalite ve akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4), 19-32.

[40] Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (2. basım). Anı Yayıncılık.

[41] Sönmez, Ö. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçevesi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

[42] Şengül, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların kullandıkları geri bildirimlerin tipleri ve nitelikleri: bir durum belirleme çalışması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 68, 173-187.

[43] Tok, A. (2015). *Divan-ı Lügati't Türk'te yer alan yabancılarla Türkçe öğretimi unsurları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.

[44] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

[45] Yılmaz, O. (2019). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğre-*

tim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

[46] Yüce, S. (2015, Kasım, 12-13). Yabancılar Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.

Extended Abstract

In parallel with the developments occurring both on a global and national scale, it has become mandatory for nations to learn each other's languages. According to Ağar (2006), Turkish is one of the most important languages that has managed to survive for thousands of years in the world. Many states have used it throughout history in both political and social life, and has survived to this day as a language of civilization and science. Therefore, Turkish has interacted with many communities in this adventure of existence and established various relationships with these communities. Durmuş and Okur (2013) stated that although teaching Turkish as a foreign language does not have an officially deep-rooted history, it is possible to trace the history of teaching Turkish to foreigners to the emergence of Turks in recorded history. Özkan (2007) argues that just as Ancient Greek, Latin, Chinese, Hindi, Arabic, Persian, French, Spanish, English, and Russian have spread and been used among different countries and nations for various reasons from ancient times to the present, Turkish has also spread from the Adriatic Sea to the Great Wall of China. He stated that it was used and was learned by different nations because it found a wide area of spread and use in the Turkish domination area extending back to the 19th century. It is possible to say that Turkish has a wide range of usage and spread as a second language, as well as many regions where it has been used as a native language from the past to the present.

In this research, it was aimed to analyze of the situation of the administrators and instructors working in Turkish Teaching Centers (TÖMER). A case study design was used in the research. The study population of the research consists of managers and instructors working at TÖMERs. TÖMERs in Turkey were examined and the information of the principals, deputy principals, and faculty members of 91 TÖMERs from these relevant institutions was obtained. The participants of the research consist of managers and instructors whose information can be accessed in these

TÖMERs. "Lecturer Control Form (ÖEKF)" developed by the researcher was used as a data collection tool in the study. The Faculty Member Control Form (ÖEKF) developed by the researcher was used to gather information about the principals, assistant principals, and faculty members working at TÖMERs. Bachelor's, master's, and doctoral degrees of management and academic staff working at TÖMER; academic title; Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data obtained by ÖEKF, which was created to determine whether the relevant faculty members had articles or book chapters in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Of the principals working at TÖMERs, 35 (40.23%) graduated from the Turkish Language and Literature department, 30 (34.49%) are from Turkish teaching, 20 (22.98%) are from other undergraduate fields, and 2 (It was determined that 2.30%) graduated from Turkish Language and Literature teaching undergraduate departments. 47 (54.02%) of the principals were in the Turkish Language and Literature department, 20 (22.98%) were in other fields, 14 (16.10%) were in Turkish teaching, 5 (5.75%) were in Turkish teaching. In Language and Literature teaching, it was found that 1 (1.15%) had a master's degree in the field of Contemporary Turkish Dialects. 43 of the principals (49.43%) were in the Turkish Language and Literature department, 20 (22.98%) were in other fields, 19 (21.84%) were in Turkish teaching, 3 (3.45%) were in Turkish teaching. In Language and Literature teaching, it was determined that 2 of them (2.30%) had a doctorate in Contemporary Turkish Dialects.

Of the assistant principals working at TÖMERs, 42 (40.23%) have Turkish Language and Literature degrees, 24 (26.97%) have Turkish teaching degrees, 20 (22.98%) have other bachelor's degrees, and 2 (22.98%) have other bachelor's degrees. It was determined that 2.24% of them graduated from Contemporary Turkish Dialects, and 1 (1.12%) graduated from Turkish Language and Literature teaching undergraduate departments. Of the assistant principals, 54 (60.68%) worked in the Turkish Language and Literature department, 18 (20.22%) worked in Turkish language teaching, 21 (13.49%) worked in other fields, and 3 (3.37%) worked in other fields. In Turkish Language and Literature teaching, it was found that 2 of them (2.24%) had a master's degree in the field of Contemporary Turkish Dialects. It was determined that 76 of 89 assistant principals (85.39%) had a

doctorate. Of the assistant principals, 43 (56.61%) worked in the Turkish Language and Literature department, 17 (22.36%) worked in the Turkish language teaching department, 13 (17.10%) worked in other fields, and 2 (2.62%) worked in other fields.) In the Department of Contemporary Turkish Dialects, it was determined that 1 (1.31%) had a doctorate in Turkish Language and Literature teaching.

Of the instructors working at TÖMERs, 132 (55.94%) have Turkish Language and Literature departments, 61 (25.85%) have Turkish teaching degrees, 35 (14.83%) have other undergraduate degrees, 5 (It was determined that 2.11% of them graduated from Turkish Language and Literature teaching departments and 3 of them (1.27%) graduated from Contemporary Turkish Dialects undergraduate departments. 159 (65.43%) of the instructors were in the Turkish Language and Literature department, 56 (23.05%) were in Turkish teaching, 22 (9.06%) were in other fields, and 3 (1.23%) were in Turkish teaching. In Language and Literature teaching, it was found that 3 of them (1.23%) had a master's degree in the field of Contemporary Turkish Dialects. It was determined that 169 of 558 instructors (30.28%) had a doctorate in any field. Of the instructors, 100 (59.18%) were in the Turkish Language and Literature department, 45 (26.62%) were in Turkish teaching, 19 (11.25%) were in other fields, 4 (2.36%) were in Contemporary. In Turkish Dialects, it was determined that 1 of them (0.59%) had a doctorate in Turkish language and literature teaching.

Of the principals working at TÖMERs, 27 (31.04) are professors, 31 (35.63%) are associate professors, 21 (24.14%) are assistant professors, and 8 (9.19%) are instructors. has been detected. Of the assistant principals working at TÖMERs, 2 (1.90%) are professors, 11 (10.47%) are associate professors, 26 (24.76) are assistant professor, and 62 (59.05%) are instructors. It was determined that 3 of them (2.86%) were lecturers, and 1 (0.96%) was a research assistant. When the distribution of lecturers working at TÖMERs according to their academic titles is examined, 4 (0.72%) are professors, 8 (1.44%) are associate professors, 20 (3.59) are , assistant professors, and 406 (72%) are instructors. It was determined that 116 (20.78%) were lecturers, and 4 (0.72%) were research assistants.

It was determined that 8 principals working at TÖMERs had articles on teaching Turkish as a foreign language, 5 had book chapters, and 21 had both articles and book chapters. It was found that 12 assistant principals

had articles on teaching Turkish as a foreign language, 9 had book chapters, and 11 had both articles and book chapters. It was determined that 23 lecturers had articles on teaching Turkish as a foreign language, 33 had book chapters, and 23 had both articles and book chapters. In addition, it was determined that 53 principals, 57 deputy principals and 157 lecturers did not have any publications on teaching Turkish as a foreign language.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri

Önder ÇANGAL¹

Mehmet Emre ÇELİK²

Umut BAŞAR³

Öz

Bu araştırmada, yabancılar Türkçe öğreten akademisyenlerin yapay zekâ (YZ) teknolojilerini kullanma durumları, bu teknolojilerin dil öğretim sürecine olan katkıları ve karşılaşılan sınırlılıklar ele alınmıştır. Türkiye’de ve yurt dışında görev yapan elli akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, yapay zekânın dil öğretiminde sunduğu olanakların öğreticiler tarafından nasıl değerlendirildiği araştırılmıştır. Çalışmanın amacı, dil öğretiminde yapay zekâ kullanımının pedagojik avantajlarını ve mevcut sınırlılıklarını ortaya koyarak dil öğretiminin dijitalleşmesine dair görüşleri derinlemesine incelemektir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak öğreticilerden veri toplanmış, sonuçlar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrencilere dili bireysel olarak öğrenme imkânı sağladığı ve dil becerilerini geliştirme noktasında destekleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Katılımcılar, özellikle dil becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekânın sağladığı geri bildirim mekanizmasının öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ancak yapay zekânın etkin kullanımını sınırlayan bazı teknik ve pedagojik sorunlar da dile getirilmiştir. Katılımcıların çoğu, yapay zekâ araçlarının kullanımının maliyetli olması, geliştirilmesi aşamasında dil öğretimi amacı güdülmemesi ve altyapı eksiklikleri gibi nedenlerden kullanımının kısıtlandığını ifade etmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekânın etkili bir araç olarak kullanılabilmesi için daha fazla desteğe ve eğitim materyalinin yapay zekâyı uygun hâle

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye. ondercangal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8560-3526

² Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli/Türkiye. mecelik@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4946-2508

³ Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Tahrân Eğitim Müşavirliği, Tahrân/İran. umutbasar_35@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5571-7103

Kaynak gösterme: Çangal, Ö., Çelik, M. E. Ve Başar, U. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1003. Geliş tarihi: 02.01.2025- Kabul tarihi: 11.02.2025

getirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, dil öğretimi-ne yapay zekâ entegrasyonunun sağlanabilmesi için gerekli düzenlemele-rin yapılması önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler: *Eğitim teknolojileri, dijital araçlar, öğretici görüşleri, yabancılarla Türkçe öğretimi, yapay zekâ.*

Instructors' Perspectives on the Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

This study explores the use of artificial intelligence (AI) technologies by instructors teaching Turkish as a foreign language, examining the advantages and limitations of these technologies in the language teaching process. This research, conducted with fifty instructors from Turkey and abroad, investigates how AI tools are perceived regarding their contributions to language instruction. The study's primary aim is to reveal both the pedagogical benefits and current limitations of AI usage in language education, providing a detailed analysis of teachers' perspectives on the digital transformation of language teaching. In the research, data was collected from the teachers using the semi-structured interview method and the results were evaluated with descriptive analysis and content analysis methods. Findings indicate that AI technologies enhance student motivation, adapt to individual learning speeds, and support language skill development. Participants particularly highlighted the positive impact of AI's feedback mechanism on the learning process, which aid in improving language skills. However, several technical and pedagogical challenges limiting AI's effective usage were also highlighted. Most participants stated that the use of artificial intelligence tools is restricted due to reasons such as their cost, lack of language teaching purpose during development, and lack of infrastructure. In conclusion, this study highlights the need for increased support and the adaptation of educational materials to optimize the use of AI as an effective tool for teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: *Artificial intelligence, digital tools, educational technologies, instructor opinions, teaching Turkish as a foreign language.*

Giriş

Son yıllarda dijital teknolojilerdeki gelişmeler, eğitim alanında büyük değişimlere yol açmış ve geleneksel öğretim yöntemlerini dönüşüme uğratmıştır. Horzum ve diğerlerinin (2024: 95) işaret ettiği üzere bir müddet bilgisayar destekli dil öğrenme sistemleri; öğrencilere dil bilgisi alıştırmaları, kelime bilgisi geliştirme araçları ve dinleme becerilerini pekiştirmeye yönelik sesli öğrenme materyalleri sunmuştur. Ancak bu araçlar, sınırlı etkileşim sunmasının yanı sıra öğrencilere yeterince hızlı geri bildirim vermekte de geri kalmıştır. 2000’li yıllarda internetin yaygınlaşmasıyla beraber e-öğrenme ve çevrim içi öğrenme platformları da gelişmeye başlamıştır. Ancak “belirlenen görevleri yerine getirmek amacıyla insan beynini taklit eden ve görev sonucunda edindiği tecrübeler sayesinde yinelemeli olarak kendisini geliştirebilen sistemler” (İşler ve Kılıç, 2021: 2) şeklinde tanımlanabilecek yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin, eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde kullanımının yaygınlaşması, öğrenci merkezli öğrenme modellerinin de yaygınlaşmasına ve bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarının ön plana çıkmasına olanak tanımıştır.

YZ, öğrenme süreçlerinde sadece bilgi aktarımı sağlayan bir araç olmaktan çıkmış, öğrencinin öğrenme hızına, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir özellikleriyle daha dinamik bir eğitim deneyimi sunmuştur. Bu durum, eğitimde YZ uygulamalarının potansiyel faydalarını ve öğretim ortamlarında nasıl daha etkin kullanılabileceğini tartışmayı zorunlu hâle getirmiştir.

Türkiye’de YZ’nin eğitimde kullanımı ile ilgili akademik alan yazını oluşturmada son yıllarda hareketlilik gözlenmektedir. Durak ve diğerleri (2023: 238), bu alanda gerçekleştirilen araştırmalarda ABD, Çin ve Hindistan’ın lider olduğunu belirtmiş, yapılan çalışmalarda benzer sonuçların dile getirildiğini ortaya koymuştur (bk. Baek ve Doleck, 2020; Chen vd., 2020; Hinojo Lucena vd., 2019; Jia vd., 2023; Liang vd., 2023; Mohamed vd., 2022; Moreno Guerrero vd., 2020; Song ve Wang, 2020; Talan, 2021; Tang vd., 2023; Zawacki Richter vd., 2019). YZ araçlarının eğitim süreçlerine ve dil öğretimine katkısını derinlemesine incelemek için YZ ile ilgili araştırmaların analiz edildiği bu çalışmalara değinmek yerinde olacaktır. Baek ve Doleck (2020), YZ’nin eğitimde kullanımıyla ilgili araştırma eğilimlerini analiz etmiş ve çalışmalarda öğrenci ile öğrenmenin ana odak

noktası olduğunu tespit etmiştir. 2015-2019 arasında yayımlanan makalelerde, zeki öğretim sistemleri en sık çalışılan konu olarak öne çıkmış, ABD ve Kanada'nın güçlü bir iş birliği ağına sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmaların daha çeşitli nüfusları ve gelişmekte olan ülkeleri kapsamı gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, yapay zekânın daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için kapsayıcı uluslararası iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir. Chen ve diğerleri (2020), YZ'nin henüz erken aşamada bir eğitim asistanı olduğunu, öğrenme gereksinimleri değişikçe YZ destekli öğretimin daha önemli bir hâle geleceğini belirtmiş; YZ'nin sanal gerçeklik ve simülasyon gibi araçlarla deneyimsel öğrenmeyi destekleyeceğini, öğrenici ilerlemesini analiz ederek hızlı ve etkili geri bildirim sağlayacağını ifade etmiştir. Hinojo Lucena ve diğerleri (2019), YZ'nin 2007-2017 yılları arasındaki eğilimlerini incelemiş; alandaki üretimin son yıllarda arttığını tespit etmiştir. ABD, yayın sayısında lider olmasına rağmen Türkiye'nin yüksek atıf oranıyla en etkili ülke olduğu belirtilmiştir. En çok incelenen konular arasında sanal rehberlik, öğrencilerin ruh hâlini tahmin eden sistemler ve öğrenme stillerini tespit eden modeller yer almıştır. Çalışma, bu alandaki araştırmaların küresel bir ilgi gördüğünü vurgulamakla birlikte bilimsel makale sayısının artması ve daha kapsamlı analizlerin yapılması gerektiğini önermiştir.

Jia ve diğerleri (2023), YZ'nin ilköğretim ve ortaöğretimde bilim eğitimi-ne etkisini 2013-2023 yılları arasında sistematik olarak incelemiş; YZ'nin eğitimde giderek artan bir etki yarattığını ve ABD merkezli kurumların alana en fazla katkıyı sağladığını ortaya koymuştur.

Liang ve diğerleri (2023), 1990-2020 yılları arasında yayımlanan çalışmaları değerlendirmiş, YZ'nin daha çok yazma, okuma ve kelime öğrenimi alanlarında kullanıldığını belirtmiştir. Çalışmaların öğrenme kaygısı ve sınıf etkileşimi gibi konulara odaklandığı ancak eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi alanlarda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Mohamed ve diğerleri (2022), 2017-2021 yılları arasında yayımlanan 20 çalışmayı ele almış, YZ uygulamalarının matematik alanında robotik, öğretici ajanlar ve otonom sistemler gibi yöntemlerle kullanıldığını göstermiştir. Çalışmaların büyük kısmının ABD ve Meksika'da gerçekleştirildiği, genellikle nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Moreno Guerrero ve diğerleri (2020), YZ'nin eğitimdeki rolünü bibliyo-

metrik bir yaklaşımla incelemiş, eğitimdeki tematik evrimini üç zaman diliminde değerlendirerek öğrenci performansını artırmaya yönelik aktif öğretim yöntemlerinin önemine dikkat çekmiştir. 1956 yılından bu yana eğitim süreçlerinde kullanımı araştırma konusu olan YZ'nin, özellikle son yıllarda daha fazla ilgi gördüğünü ve aktif öğrenme süreçlerinde kullanılmasının giderek önem kazandığını belirtmiştir.

Song ve Wang (2020), 2000-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerden hareketle eğitimde YZ'nin kişiselleştirilmiş ve otomatik geri bildirim süreçlerini destekleyen rolünü incelemiş, süreçte araştırma ilgisinin arttığını ve ülkeler arasındaki iş birliği çalışmalarının derinleştiğini ifade etmiştir.

Talan (2021), “Web of Science” veri tabanındaki YZ ve eğitim konulu yayınları bibliyometrik yöntemlerle incelemiş, alandaki yayınların özellikle son yıllarda artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, ABD'nin yayın ve atıf sayılarında lider olduğu; araştırmalarda “yapay zekâ” ve “zeki öğretim sistemleri”nin öne çıktığı vurgulanmıştır.

Tang ve diğerleri (2023), YZ'nin e-öğrenmedeki kullanımını incelemiş; yayın eğilimleri, ülkeler, disiplinler ve uygulamalara odaklanmıştır. Araştırmada YZ'nin ağırlıklı olarak zeki öğretim sistemlerinin geliştirilmesi ve değerlendirme süreçlerinin desteklenmesi gibi alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

Zawacki-Richter ve diğerleri (2019), YZ'nin yükseköğretimdeki uygulamalarını ele almış, 2007-2018 yılları arasında yayımlanan makaleleri analiz etmiştir. YZ'nin çoğunlukla bilgisayar bilimleri ve STEM alanlarında çalışıldığı, nicel yöntemlerin baskın olduğu ifade edilmiştir. Araştırma, YZ'nin pedagojik perspektiflerle zayıf bağını ve etik yaklaşımların yetersizliğini vurgulayarak bu konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Dil öğretimi özelinde YZ'nin rolü oldukça geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. YZ destekli dil öğretim araçları, öğrencilerin bireysel olarak dil öğrenme deneyimlerini geliştirebilir, gerçek zamanlı geri bildirim sunarak öğrencilerin öğrenme hatalarını anında düzeltmelerine imkân tanır ve dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirilmesini destekler. Bu araçlar, aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmaya yardımcı olur. Çünkü öğrenme sürecinde teknolojinin etkileşimli ve öğrenci-

ye özel yaklaşımı sayesinde daha kalıcı ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunar. Ancak YZ'nin eğitimde sağladığı bu faydaların yanı sıra uygulama sürecinde birtakım zorluklar da yaşanmaktadır. Yüksek maliyetler, teknik altyapı eksiklikleri, geliştirme aşamasında dil öğretimi amacı güdülmemesi gibi faktörler, YZ'nin eğitimde etkin kullanımını sınırlandırabilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde, YZ kullanımının henüz yaygınlaşma aşamasında olduğu gözlemlenmektedir. Sarıgül'ün (2022: 114) de değindiği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine YZ temelli herhangi bir uygulama henüz bulunmamaktadır. Bu sebeple YZ temelli Türkçe öğretim uygulamalarının geliştirilmesine ve bu alanda çalışmalar yürütecek olanların desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla beraber Chat-GPT gibi sık kullanılan YZ destekli sohbet robotlarından öğretici ve öğrencilerin faydalanmaya başladığı söylenebilir.

Öte yandan bu teknolojinin Türkçe öğretimi hedefli uygulamalara aktarımıyla öğrenciler, YZ destekli araçlarla dil becerilerini geliştirme, konuşma pratiği yapma ve hatalarını anında görme gibi olanaklara sahip olacaktırlar. Aslan (2014: 22) YZ'ye sahip yabancı dil öğretimi robotlarının doğru telaffuz ve tonlama ile konuşmaya eşlik eden jest ve mimikler gibi temel iletişimsel özellikleri öğretebileceğini ifade etmektedir. COVID salgını ve yabancı dil öğretiminde dijitalleşmenin hızlanmasıyla hâlihazırda İngilizce öğretiminde bu robotlar işlevsel şekilde kullanılmaktadır. Ancak Türkçe öğretimi için kullanıcıların erişimine açılmış YZ robotları kısıtlıdır. Akkaya ve Şengül (2023: 2994) de Türkçe sohbet robotlarının, çevrim içi ve etkileşimli Gökbilge ve içerisinde birden fazla dil seçeneği bulunduran dil öğrenme uygulamaları dışında çok fazla olmadığını ifade etmektedir.

Çamcı ve Karakaya (2020), Gökbilge uygulamasında eylemcil yüklemelerle oluşturulmuş tümceler zaman, kişi ve sayı uyumlarının karşılıklı konuşma içerisinde yabancı öğrencilere nasıl öğretilbileceği sorusu odağında doğal dil işleme tabanlı kodlamalar gerçekleştirmiş ve yabancı dil olarak Türkçe sohbet robotlarının kullanılabilirliği ile ilgili bir taslak çalışması sunmuşlardır. Mutlu (2020) Gökbilge'ye Türkçe kalıp sözleri kodlamış, araştırmasının sonucunda Gökbilge'nin kendisine verilen birçok kalıp sözü bildiği ve onları bağlam odaklı olarak kullanabildiği görülmüştür. Konuya öğretici cephesinden bakıldığında ise YZ teknolojileri, öğrencilere özel öğrenme içerikleri oluşturma, öğrencilerin ilerlemesini bireysel olarak takip etme ve sınıf ortamındaki öğrenme sürecini destekleme açı-

sından önemli bir destek sunmaktadır. Bu yargıyı destekler nitelikte Aycan (2024: 44) bireysel öğrenme sürecine yönelik bu katkının, beceri temelli etkinliklerde öğrencilerin sınıf ortamında farklı gerekçelerle gerçekleştirmekte zorlandığı çalışmalara alternatif bir model sunması açısından önemli olduğunu belirtmekte ve dahası YZ araçlarıyla kendi öğrenme hızına ve stiline uygun bir çalışma yürüten öğrencilerin derslerde eksik kalan bilgi düzeylerini artırmada önemli bir kazanım elde edeceklerini öne sürmektedir. Ancak yine de YZ teknolojilerinin dil öğretiminde pedagojik katkılarını ortaya koymak kadar bu süreçte karşılaşılan sınırlılıkların ve uygulama zorluklarının da ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğreten uzmanların YZ uygulamalarına ilişkin görüşlerini ele almaktadır. Araştırmanın amacı ise Türkiye ve yurt dışındaki Türkçe öğreticilerinin, YZ teknolojilerinin dil öğretimindeki yeri ve etkinliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Akademisyenlerin YZ'yi hangi amaçlarla kullandıkları, dil öğretim süreçlerine entegrasyon konusunda karşılaştıkları zorluklar ve bu teknolojilerin öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkilerine dair deneyimleri araştırmanın temel sorularını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, öğreticilerin YZ teknolojilerini nasıl değerlendirdiklerini ve bu teknolojilerden hangi yönleriyle yararlandıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmanın, yabancılara Türkçe öğretiminde YZ'nin rolü hakkında ayrıntılı bir tablo sunarak uygulamaların eğitimde nasıl daha etkin bir şekilde kullanılabileceğine dair yeni perspektifler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Günümüzde eğitimde dijitalleşme süreci hızla devam ederken, bu çalışmanın sonuçlarının yalnızca yabancılara Türkçe öğretimi alanına değil, aynı zamanda yapay zekânın dil öğretimindeki etkinliğine yönelik gelecekte yapılacak araştırmalara da rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problemi “Yabancılara Türkçe öğretiminde YZ teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretici görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda hazırlanan araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğreticilerin derslerde YZ araçlarından yararlanma durumları nedir ve hangi araçlardan yararlanmaktadırlar?

2. Öğreticiler YZ araçlarından derslerde nasıl ve ne amaçla yararlanmaktadır?
3. Öğreticiler yabancılar Türkçe öğretiminde YZ araçları ile hangi beceri ve yeterliklerin geliştirilebileceğini düşünmektedir?
4. Yabancılar Türkçe öğretiminde YZ araçlarının öğretmenlerin iş yüküne etkisi hakkındaki görüşlerinin dağılımı nedir ve öğretmenler bu araçların öğreticinin iş yükünü hangi yönlerden etkileyeceğini düşünmektedir?
5. Öğreticiler YZ araçlarının öğrenci motivasyonuna etkilerini nasıl değerlendirmektedir?
6. Öğreticiler YZ araçlarının öğrencilerin geri bildirim alma sürecini hangi yönlerden kolaylaştırabileceğini düşünmektedir?
7. Öğreticiler YZ araçlarının öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltabileceği hususunda neler düşünmektedir?

YZ'nin dil öğretimindeki kullanımı, çağdaş eğitimin önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Ancak, bu alandaki literatür incelendiğinde, özellikle yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında sınırlı sayıda çalışmanın bulunması dikkat çekmektedir. Bu durum, mevcut çalışmanın literatüre katkı sağlama ve özgün bir boşluğu doldurma potansiyelini artırmaktadır. Araştırma, yapay zekâ tabanlı araç ve uygulamaların yabancılar Türkçe öğretimindeki etkilerini öğretici perspektifinden ele alarak hem teorik hem de uygulamalı düzeyde yeni ve önemli bulgular sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda çalışma, Türkçe öğretimi alanında yenilikçi bir yaklaşım sunmakla kalmayıp aynı zamanda yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki rolüne dair genel tartışmalara da katkıda bulunacaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, YZ teknolojilerinin dil öğretiminde nasıl kullanıldığını, araçların dil öğretiminde kullanımının olumlu yönlerini ve sınırlıklarını belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırma, bir sahanın ya da sosyal hayatın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreci ile birlikte gerçekleştirilir. Sözü edilen süreçler bireylerin, grupların, toplumların ve örgütlerin gündelik hayatlarını yansıtmaktadır” (Miles ve Huberman, 2016, s. 6). Yıldırım ve Şimşek'e (2018: 41) göre de “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi

ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.”

Araştırma nitel açıdan yabancılara Türkçe öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yapay zekâ kullanımına yönelik bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması “nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289).

Öğretici görüşlerini incelemek ve çalışmayı amacına uygun şekilde yapılandırmak için betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada çeşitli sorularla YZ araçlarının dil öğretimi süreçlerine etkileri, ders içeriklerine entegre edilme süreçleri ve YZ kullanımıyla ilişkili zorluklar kapsamlı bir biçimde analiz edilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı, elde edilen bulgular doğrultusunda dil öğretiminde YZ’nin etkin kullanılabilmesi için öneriler sunmaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle YZ destekli dil öğretiminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 55 öğreticiden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin demografik bilgileri detaylı bir şekilde Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	54,5
	Erkek	25	45,5
Yaş	21-25	2	3,6
	26-30	7	12,7
	31-35	17	30,9
	36-40	19	34,5
	41-50	8	14,5
	50+	2	3,6
Eğitim	Lisans	4	7,3
	Yüksek lisans	18	32,7
	Doktora	33	60
Lisans mezuniyeti	Türk Dili ve Edebiyatı	22	40
	Türkçe Eğitimi	22	40
	Çağdaş Türk Lehçeleri	4	7,3
	Dil Bilimi	2	3,6
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	3	5,5
	İngilizce Öğretmenliği	2	3,6

Akademik unvan	Profesör	1	1,8
	Doçent	8	14,5
	Dr. Öğr. Üyesi	4	7,3
	Öğr. Gör. Dr.	14	25,5
	Öğr. Gör.	18	32,7
	Uzman	4	7,3
	Uzman Yrd.	5	9,1
	Öğretmen	1	1,8
Mesleki tecrübe	1-2 yıl	5	9,1
	3-4 yıl	13	23,6
	5-6 yıl	8	14,5
	7-8 yıl	5	9,1
	9-10 yıl	4	7,3
	10+	20	36,4
Sertifika durumu	Evet	49	89,1
	Hayır	6	10,9
Sertifikanın alındığı kurum	Yunus Emre Enstitüsü	15	30,6
	Devlet üniversitesi	32	65,4
	Vakıf üniversitesi	2	4

Çalışma grubunu oluşturan 55 öğreticinin %54,5'i (n=30) kadın, %45,5'i (n=25) erkektir. Öğreticilerin yaş dağılımları incelendiğinde katılımcıların %3,6'sının (n=2) 21-25, %12,7'sinin (n=7) 26-30, %30,9'unun (n=17) 31-35, %34,5'inin (n=19) 36-40, %14,5'inin (n=8) 41-50 yaş aralığında; %3,6'sının (n=2) ise 50 yaşın üzerinde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların %7,3'ü (n=4) lisans, %32,7'si (n=18) yüksek lisans ve %60'ı (n=33) doktora mezunudur. Lisans mezuniyet alanları incelendiğinde %40'ının (n=22) Türk Dili ve Edebiyatı, %40'ının (n=22) Türkçe Eğitimi, %7,3'ünün (n=4) Çağdaş Türk Lehçeleri, %3,6'sının (n=2) Dil Bilimi, %5,5'inin (n=3) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, %3,6'sının (n=2) ise İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların %1,8'i (n=1) profesör, %14,5'i (n=8) doçent, %7,3'ü (n=4) doktor öğretim üyesi, %25,5'i (n=14) öğretim görevlisi doktor, %32,7'si (n=14) öğretim görevlisi, %7,3'ü (n=4) uzman, %9,1'i (n=5) uzman yardımcısı, %1,8'i (n=1) ise öğretmendir.

Mesleki tecrübe dağılımlarına bakıldığında, %9,1'inin (n=5) 1-2 yıllık, %23,6'sının (n=13) 3-4 yıllık, %14,5'inin (n=8) 5-6 yıllık, %9,1'inin (n=5) 7-8 yıllık ve %7,3'ünün (n=4) 9-10 yıllık deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %36,4'ü (n=20) 10 yıldan fazla süredir bu alanda çalışmaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin büyük bir kısmının orta ve ileri düzey mesleki deneyime sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların %89,1'i (n=49) yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahipken %10,9'u (n=6) ise bu sertifikaya sahip değildir. Katılımcıların %30,6'sı (n=15) sertifikasını Yunus Emre Enstitüsü, %65,4'ü (n=32) herhangi bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe öğretim merkezi, %4'ü (n=2) ise herhangi bir vakıf üniversitesine bağlı Türkçe öğretim merkezinin düzenlediği sertifika programından almıştır.

1.1. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretici görüşlerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan üç uzmana sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Formun ilk bölümünde katılımcılara, çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemeye yönelik “kişisel bilgiler” ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise “yabancılara Türkçe öğretimi” alanında YZ kullanımına ilişkin öğretici görüşlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

1.2. Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verildikten sonra Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan “Etik Komisyon İzni” alınmış ve veri toplama aşamasına geçilmiştir. Hem Türkiye’de hem de yurt dışında görev yapan uzmanlardan veri toplanacağı için yarı yapılandırılmış görüşme formu “Google Formlar” aracılığıyla elektronik ortama aktarılmıştır. Daha sonra elektronik görüşme formu yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğreticilere gönderilmiş, formların tamamlanması için katılımcılara iki hafta süre tanınmıştır. İki haftalık sürenin ardından veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

1.3. Verilerin Analizi

Nitel araştırma modeline göre desenlenen çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde “elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239).

Betimsel analizde işlenen veriler, içerik analizinde derinlemesine ele alınmıştır. İçerik analizi, bir metindeki belirli sözcük veya ifadelerin, belirli kurallara dayalı olarak daha küçük kategorilere ayrılıp özetlendiği, sistematik ve tekrar edilebilir bir tekniktir. Bu yöntem, bir mesajın belli özelliklerini nesnel ve düzenli bir şekilde tespit ederek bu özelliklere dair çıkarımlar yapmayı amaçlar. İçerik analizinden elde edilen veriler genellikle frekans ve yüzde değerleri kullanılarak yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2016).

İçerik analizi tekniği verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 243). Elde edilen veriler, içerik analizi aşamaları doğrultusunda çözümlenmiştir. Çalışmada, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılırken bireylerin isimleri kullanılmamış, öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen veriler belirlenen temalara göre düzenlendikten sonra bulgulara ulaşılmıştır.

1.4. Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın hazırlanması sırasında bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, diğer eserlerden yararlanılması durumunda ilgili metne atıf yapılmış, veriler bozulmamış ve değiştirilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanıldığı için “Etik Komisyon İzni” alınması gerekmiştir. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 19.11.2024 tarihli toplantıda 22 numaralı kararla bilimsel açıdan etik ilkelere uygun bulunmuştur.

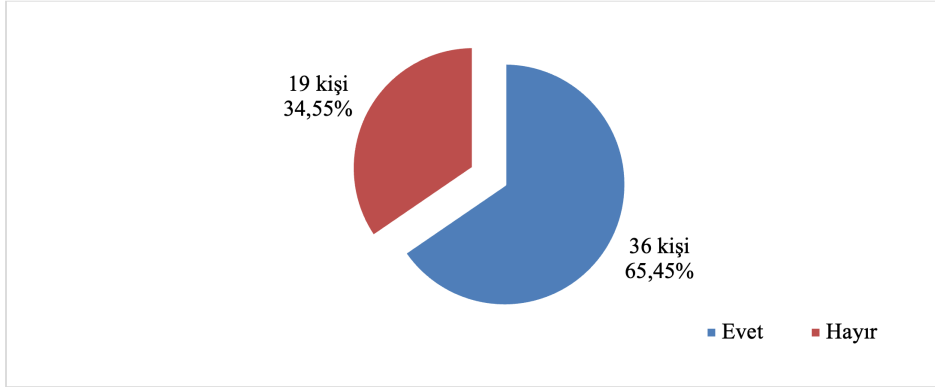
2. Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, tema ve alt temalar altında sınıflandırılarak analiz edilmiş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

3.1. Öğreticilerin YZ Araçlarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle derslerinde YZ araçlarını kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Elde edilen bulguların daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin derslerde YZ araçlarından yararlanma du-

rumlarını görselleştiren bir grafik aşağıda sunulmuştur.



Grafik 1. Öğreticilerin YZ'den yararlanma durumları

Grafik 1'e göre öğretmenlerin %65,45'i (n=36) Türkçe öğretmek için YZ araçlarından yararlandığını, %34,55'i (n=19) ise bu araçlardan faydalanmadığını ifade etmiştir. Öğreticilerin %35'e yakınının YZ araçlarını kullanmama nedenlerinin başında bu araçlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarının yer aldığı düşünülmektedir. Hizmet içi eğitim ve sertifika programlarına YZ araçları hakkında öğretmenleri bilgilendirici dersler eklenmesi durumunda %35'in daha da gerileyeceği tahmin edilmektedir.

“Derslerinizde YZ araçlarını kullanıyor musunuz?” sorusuna “evet” cevabını veren 36 öğreticiye ders süreçlerinde hangi araçlardan yararlandıkları sorulmuş, 36 katılımcı bu soruya 54 farklı cevap vermiştir. Soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ders süreçlerinde kullanılan YZ araçları

Araç	N	%
ChatGPT	19	52,8
Gemini	4	11,1
Canva	3	8,3
Duolingo	3	8,3
Talkpal	3	8,3
Deepl	2	5,6
Grammarly	2	5,6
Kahoot	2	5,6
Abacus ai	1	2,8
Adobe sense	1	2,8
Babbel	1	2,8
Copilot ai	1	2,8
Edufy	1	2,8

Heygen ai	1	2,8
H5P	1	2,8
Kling ai	1	2,8
Microsoft ai	1	2,8
Murf	1	2,8
Opera ai	1	2,8
Pictory	1	2,8
Quillbot	1	2,8
Quizlet	1	2,8
Wordwall	1	2,8
Yandex	1	2,8

Tablo 2’de ders süreçlerinde kullanılan YZ araçlarının dağılımı verilmiştir. Bulgulara göre eğitim-öğretim süreçlerinde YZ araçlarını kullanan 36 öğreticinin %52,8’i ChatGPT’yi tercih etmektedir. Bu oran, ChatGPT’nin dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde sağladığı esneklik ve işlevselliğin diğer araçlara göre daha fazla benimsendiğini göstermektedir. ChatGPT’yi %11,1 ile Gemini, %8,3 ile Canva, Duolingo ve Talkpal takip etmektedir. Bu araçlar, özellikle görsel materyal hazırlama ve dil öğrenimini destekleme konularında popüler olmuştur. DeepL, Grammarly ve Kahoot ise %5,6 oranında kullanılmış, daha sınırlı bir kullanıcı kitlesine ulaşmıştır. Abacus AI, Adobe Sense, Babbel ve Quillbot gibi diğer araçlar %2,8 ile daha az sıklıkla tercih edilmiştir.

Tabloda yer alan YZ araçları, eğitimde farklı işlevler sunmaktadır. ChatGPT, dil öğrenimi ve yazma süreçlerinde bireylere metin tabanlı öğrenme imkânı vermektedir. Gemini ve Duolingo dil öğreniminde interaktif ve kişiselleştirilmiş çözümler sağlamaktadır. Canva, görsel materyal hazırlamada kullanılırken Talkpal konuşma pratiği için tercih edilmektedir. DeepL kullanıcılara çeviri hizmeti vermekte, Grammarly dil bilgisi kurallarını ve yazma çalışmalarını kontrol etmeyi sağlamaktadır. Kahoot, öğrencilere oyun tabanlı öğrenme araçlarıyla etkileşimli ders yapma imkânı vermektedir. Quillbot, YZ ile bir metni başka kelimelerle ifade etmekte ve yeniden yazmaktadır. Wordwall’da öğretmenler oyun temelli aktiviteler tasarlayabilmektedir. Quizlet uygulamasında ise dijital kartlarla dil öğrenme imkânı vardır. Bu araçlar hem öğrencilerin dil becerilerini geliştirme hem de ders içeriklerini zenginleştirme süreçlerinde öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermektedir.

Tablodaki dağılım öğretmenlerin YZ araçlarını seçimlerinde; kullanım kolaylığı, erişilebilirlik ve pedagojik fayda gibi faktörlerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin tercih ettiği araçların çe-

şitliliği, YZ uygulamalarının farklı ihtiyaçlara yanıt verebildiğini ve bu nedenle geniş bir kullanıcı kitlesine hitap ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, daha az kullanılan araçların tanıtımının yapılması ve potansiyel katkılarının vurgulanması, YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerindeki kullanımını daha da yaygınlaştıracaktır.

3.2. Öğreticilerin YZ Araçlarından Nasıl ve Ne Amaçla Yararlandığına İlişkin Bulgular

Dil öğretiminde yapay zekâdan yararlandıklarını söyleyen 36 öğreticiye YZ araçlarından derslerde nasıl ve ne amaçla yararlandıkları sorulmuştur. Soruya dair öğretici görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe öğreticilerinin YZ araçlarından yararlanma amaçları

Temalar	Alt temalar	f	%
Materyal tasarlamak	- Eğitim materyallerini düzenlemek	12	33,3
	- Dört beceriyi kapsayan metin, ses ve hatta görüntü dosyaları oluşturmak	6	16,6
	- Etkileşimli içerikler hazırlamak	4	11,1
	- Görev odaklı ürünler ortaya çıkarmak	4	11,1
	- Telif sorunu yaşamadan ücretsiz etkili görseller hazırlamak	4	11,1
	- Gerçek yaşamla ilişkili otantik görevler oluşturmak	3	8,3
Okuma becerisini geliştirmek	- Sözcük yazımını kolaylaştırmak	3	8,3
	- Metinleri düzeylere göre yapılandırmak	3	8,3
Dinleme becerisini geliştirmek	- Okuma metinlerini dinleme metinlerine çevirmede seslendirme desteği almak	2	5,5
	- Öğrenici seviyesine uygun dinleme metinleri oluşturmak	5	13,8
Konuşma becerisini geliştirmek	- Konu ve tür seçildiğinde şarkı hazırlamak	1	2,7
	- Sohbet özelliği ile öğrencilerin pratik yapmalarını sağlamak	7	19,4
	- Örnek seslendirme çalışmalarında yararlanmak	2	5,5
	- Sınıf içinde yaptırılan konuşmanın kaydını alıp transkriptini incelemek, hatalar belirlendikten sonra öğrenciye konuşmayı tekrar ettirmek	2	5,5
Yazma becerisini geliştirmek	- Sanal senaryolarla öğrencilere konuşma pratiği yaptırmak	1	2,7
	- Öğrencilerin kendi yazılarını değerlendirme ve yanlışlarını bulmalarını sağlamak için kullanmak	3	8,3
	- Öğrencilerin yazma ödevlerine dönüt vermek için kullanmak	1	2,7
Dil bilgisi kuralları ve sözcük öğretimini kolaylaştırmak	- Kelime kartları, eşleştirme oyunları, boşluk doldurma gibi etkileşimli egzersizlerle öğrencilerin Türkçe dil bilgisi kuralları yeterliliğini ve sözcük bilgisini geliştirmek	6	16,6
	- Dil bilgisi testi hazırlamak	5	13,8
	- Çevrede olması gereken tüm nesneleri listeleterek görselleştirmek	4	11,1
	- Yeni sözcükleri kavratmak	3	8,3
Ölçme ve değerlendirme sürecinde yararlanmak	- Dil becerilerini ölçmek ve değerlendirmek	5	13,8
	- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme, gelişimlerini takip etmelerini sağlamak	4	11,1
	- Sözcükte anlam testi oluşturmak	2	5,5

Derste	- Eğitim öğretim sürecini daha etkin hâle getirmek	4	11,1
motivasyonu	- Eğlenceli ders içerikleri hazırlamak	2	5,5
sağlamak	- Öğrenciye güncel bir öğretim ortamı sağlamak	1	2,7
Olumsuz	- Öğrenci düşünmek için çaba harcamaz, hazır bilgiyi kullanır.	1	2,7
düşünceler	- Öğrenciyi pasifleştirir.	1	2,7
	- Temel düzeylerde asla kullanılmamalı.	1	2,7

Öğreticilerin YZ araçlarından derslerde nasıl ve ne amaçla yararlandıklarına dair görüşlerin tema ve alt temalar hâlinde paylaşıldığı Tablo 3'e göre öğretmenler bu araçlardan genellikle etkileşimli içerikler sunan materyaller geliştirmek ve metin, görüntü hatta ses dosyaları oluşturmak için yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu husustaki katılımcı görüşleri şöyledir:

- Ö1: “Özellikle metin kullanımında yaratıcı metinler ve metin altı soruları hazırlaması, metin değiştirimi yapabilmesi nedeniyle materyal hazırlığında; sınav sorusu hazırlamada ve ders planı hazırlama konusunda organizasyon aşamalarında yararlanılabilir. Ayrıca telif sorunu yaşamadan ücretsiz ve güzel görseller hazırlıyor, kendi materyallerimde hep kullanıyorum. Konu ve tür seçildiğinde şarkı hazırlayan yapay zekâ formatlı siteler var. Eğlenceli ders içerikleri hazırlanabilir. Öğrenciler Türkçe yazma hatalarını düzeltmesini isteyebilir (başka diller için kendim kullanıyorum), dil bilgisi konuları hakkında işlevleri sorabilir.”
- Ö18: “ChatGPT ile Yabancılar Türkçe öğretiminde gramer konu tekrarları ve kelime öğrenimi/öğretimi gibi klasik yöntemlerin dışında istenilen bir tema çerçevesinde dört beceriyi kapsayan metin, ses ve hatta görüntü dosyaları oluşturulabilir. Örneğin A1 düzeyi kelime öğretiminde bir sınıfta olması gereken tüm nesneler listelenerek yapay zekâdan resimlendirmesi istenebilir.”

Materyal tasarlamadan sonra öğretmenler özellikle öğrencilerin dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmek için YZ araçlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle okuma metinlerinin düzeye göre şekillendirilmesinde, konu ve türe göre şarkı oluşturulmasında, ortamda öğretici olmaksızın da öğrencilere konuşma pratiği yapma şansı tanınmasında, öğrencilerin yazma ödevlerine kolaylıkla uzaktan dönüt verilmesinde YZ araçlarından yararlanan öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- Ö3: “Ben genellikle metin sadeleştirme amaçlı kullanıyorum, bir de öğrencilerime nasıl kullanabileceklerini anlatıyorum.”
- Ö19: “Yazma ve konuşma becerileri için metin oluşturması istenebilir. Oluşturulan metinler farklı dijital araçlar sayesinde dinleme becerisi için de kullanılabilir.”
- Ö40: “Yazma konusunda öğrencinin mevcut birikiminin eksik ve yanlışlarını

test etmemizi sağlar. Öğrenici derste anlamadığı dil bilgisi konularını bu araçla tamamlayabilir veya tekrar edebilir. Dinleme ve sesleri doğru çıkarma hususunda pratik bir araç olarak kullanılabilir. Sanal senaryolarla konuşma pratiği yapılabilir. Öğrenici seviyesine uygun okuma metinleri bulması sağlanabilir.”

Ayrıca öğreticiler dil bilgisi kuralları ve sözcük öğretimi sürecini kolaylaştırmak, ölçme ve değerlendirme sürecini zenginleştirmek ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırmak için de YZ araçlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir:

Ö26: “Bu uygulamalar, yapay zekâ algoritmaları sayesinde öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun içerikler sunabilir. Öğrenciler kelime kartları, eşleştirme oyunları, boşluk doldurma gibi etkileşimli egzersizlerle Türkçe kelime ve dil bilgisi becerilerini geliştirebilir.”

Ö30: “Etkinlik ve metin tasarlamada, dil bilgisi öğretiminde, metin oluşturmada, dil becerilerini desteklemede kullanabiliriz.” Ö32: “Seviye gruplarına göre okuma ve dinleme metinlerinin oluşturulmasında yapay zekâ platformları oldukça faydalı olabilir. İçerik ve ölçülmek istenen seviye belirtilerek yapay zekâdan uygun metin ve/veya ölçme değerlendirme soruları üretmesi istenebilir. Aynı zamanda yapay zekâ programlarının sohbet özelliği ile öğrencilerin pratik yapmaları sağlanabilir.”

Az sayıdaki öğretici ise YZ araçlarının yabancılara Türkçe öğretimi sürecine katılmasının birtakım olumsuzluklara yol açacağı görüşünü savunmaktadır. Bu öğretmenlere göre YZ araçları öğrencileri pasif bir duruma getirecek, öğrenciler düşünmek ve üretmek için çaba harcamayı bırakacak ve hazır bilgiye odaklanacaktır. Dolayısıyla bu kişiler “özellikle temel düzeyde bu araçlardan yararlanılmamalı, ancak ileri düzeyde bu araçlar öğretim sürecine dâhil edilmelidir” görüşünü savunmaktadırlar.

K20 kodlu öğretici yapay zekânın dil öğrenme sürecini daha etkili, verimli ve eğlenceli hâle getirdiğini; ancak aynı zamanda öğrenciyi pasifleştirdiğini, öğrencinin düşünmek için çaba harcamadığını, hazır bilgiyi kullandığını düşünmektedir. Aynı katılımcı yapay zekânın;

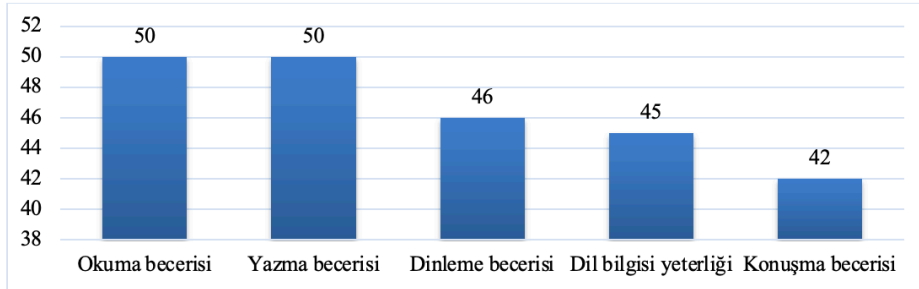
- Özellikle telaffuz, dil bilgisi, okuma ve dinleme becerilerini geliştirme,
- Oyunlaştırma teknikleri ile öğrenme sürecini daha verimli ve dikkat çekici hâle getirme,

- Diyaloglar oluşturarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme,
- Dil bilgisi becerisini mekanik tekrarlarla geliştirme,
- Dil bilgisi hatalarını ve yazım yanlışlarını öğretmene ihtiyaç duymadan tespit etme gibi alanlarda da kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Tüm görüşler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün YZ araçlarından çeşitli amaçlarla ve sıklıkla yararlandığı görülmektedir. Özellikle öğreticinin bulunmadığı ortamda da öğrencilerin bu araçlardan yararlanarak Türkçe becerilerini geliştirme imkânına sahip olması önemli bir avantaj olarak ortaya çıkmaktadır. YZ teknolojisinin özellikle dil öğretim ortamlarında giderek daha da etkin duruma geleceği ve kullanıldığı alanların da farklılaşacağı düşünülmektedir.

3.3. Dil Becerisi ve Yeterliklerin Geliştirilmesi Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğreticilerin birden fazla yanıtı seçebildiği, YZ araçları ile hangi beceri ve yeterliklerin geliştirilebileceğine dair bulgular Grafik 2’de paylaşılmıştır.

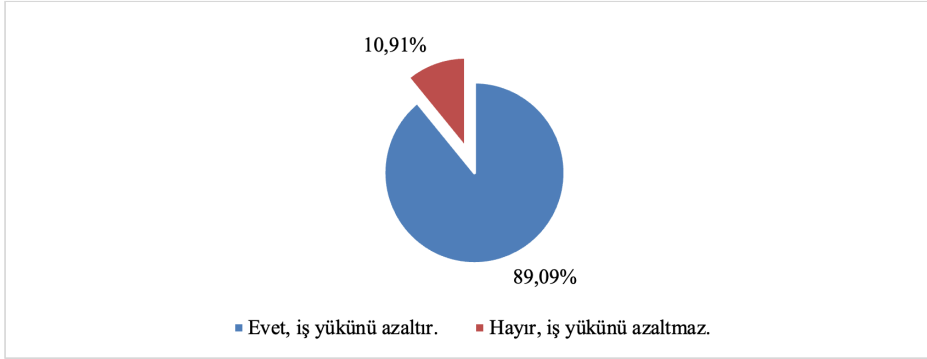


Grafik 2. YZ araçları ile geliştirilebilecek beceri ve yeterliklerin dağılımı

Grafik 2’ye göre öğretmenlerin %90,9’u (n=50) okuma, yine aynı oranda yazma, %83,6’sı (n=46) dinleme ve %76,4’ü (n=42) de konuşma becerilerinin YZ araçları ile geliştirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların %81,8’i (n=45) de öğrencilerin dil bilgisi yeterliklerinin yine YZ araçları ile geliştirilebileceğini düşünmektedir. Daha alt oranlarda ise sözcük öğretimi, kültür tanıtımı, iletişimde jest ve mimiklerin aktarımı gibi kazanımlar yer almaktadır. Dil becerileri arasında okuma ve yazmanın öne çıktığı görülmektedir. Mevcut YZ araçlarından en sık kullanılanların okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine uygun olması bu duruma bir gerekçe olabilir. En çok tercih edilen YZ aracı olan ChatGPT’nin ücretsiz versiyonunda sesli konuşma özelliğinin aktif olmaması da dinleme ve konuşma becerilerinin geride kalma sebebini açıklar niteliktedir.

3.4. YZ Araçlarının İş Yüküne Etkisi Hakkındaki Öğretici Görüşlerine İlişkin Bulgular

YZ araçlarının öğretmenlerin iş yükünü azaltıp azaltmadığına dair öğretici görüşlerinin dağılımı Grafik 3'te yer almaktadır.



Grafik 3. YZ araçlarının öğretmenlerin iş yüküne etkisi

Grafik 3'e göre öğretmenlerin %89,09'u (n=49) YZ araçlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin iş yükünü hafifleteceğini düşünürken %10,91'i (n=6) ise bu araçların öğretmenlerin iş yükünü azaltmayacağını düşünmektedir. Öğreticilerin YZ araçlarının iş yüklerine hangi açılardan etki edebileceğine dair görüşleri ayrıntılı olarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. YZ araçlarının öğretici iş yükünü etkileme özellikleri

Tema	Alt tema	f	%
Derse hazırlıkta öğreticinin yükünü hafifletir.	- Derse hazırlık sürecini destekler.	15	27,3
	- Materyal hazırlama kısmında öğretmenlerin ciddi bir iş yükünü alırlar.	13	23,6
	- İçerik üretiminde yardımcı olur.	9	16,4
	- Yeni fikirleri çeşitlendirir, içerik üretimini kolaylaştırır.	9	16,4
	- Hızlı ve çeşitlendirilmiş içerikler üretilmesine destek olur.	7	12,7
	- Öğretime yardımcı, eğitim materyalleri hazırlamada hızlı ve etkindir.	4	7,3
	- Öğrencilerin sosyokültürel farklılıklarını analiz etmede faydalı olur.	2	3,6
	- Öğretici örnek olarak bir materyali daha kısa ve az maliyetle hazırlar. Başka bir zaman kullanmak istediğinde aynen veya uyarlayarak kullanır.	2	3,6
	- Öğretimin planlanmasına dair katkı sağlar.	2	3,6
	- Bütçe engeline takılmadan üretime geçmek mümkün olur.	1	1,8
	- Etkinlikler kısmında öğreticiye destek olur.	6	10,9
	- Okuma ve konuşma etkinlikleri iş yükü azalır.	6	10,9
	- Öğreticiye ödev kontrolünde ve dönüt vermede kolaylık sağlar.	5	9,1

Ders esnasında öğreticinin yükünü hafifletir.	- Süreci kısaltabilir, öğretici ve öğrenciye zaman sağlar.	5	9,1
	- Öğrenciye özel, öğretme yöntemleri geliştirir.	3	5,4
	- Öğreticinin zamanı daha verimli kullanmasına katkı sunar.	3	5,4
	- Anlatılan konunun pekiştirilmesinde öğretmenin işini kolaylaştırır çünkü hazır materyaller sunar.	2	3,6
	- Öğretici için bir asistan gibi çalışır.	2	3,6
	- Öğreticinin iş yükünü özellikle farklı becerilere, duylara hitap etmede ve öğrencileri derse motive etmede azaltır.	2	3,6
	- Özellikle metin oluşturma ve dil bilgisi etkinlikleri tasarlamada öğreticinin iş yükünü azaltır.	2	3,6
	- Hemen düzeltme ya da dönütte bulunma farkıyla bir öğreticinin yetişemediği alanları çok rahat kapatır.	1	1,8
	- Özellikle kelime öğretimi ve öğrencileri cümle kurmaya yönlendirmede kullanılır.	1	1,8
	- Platformlar sayesinde öğreticiler rahatlıkla her seviyeye uygun metin ve sorular oluşturur.	1	1,8
Ders sonrası süreçte öğreticinin yerini alabilir.	- Sınıf düzeyi ve bireysel öğrenme süreçlerini analiz ederek yeni stratejiler ortaya konulması yönünde etkili olur.	1	1,8
	- Yüksek seviyelerde karşılıklı konuşma becerisine destek olur.	1	1,8
	- Yazma ödevlerine verebilecek dönütler için çok kullanışlıdır.	4	7,3
	- Kendi kendine öğrenme imkânlarını öğrenciye daha çok sunar.	3	5,4
	- Öğrenciler ders dışında bu araçları kullanarak dil becerilerini geliştirirler.	3	5,4
	- Öğrencinin hatalarını öğretici olmadan bulabilmesinde öğrenciye yardımcı olur.	3	5,4
	- Anlık çeviriler yapabilmesi nedeniyle öğrencilere kolaylık sağlar.	2	3,6
	- Özellikle değerlendirme, takip ve bireyselleştirilmiş eğitim gibi zaman alan süreçlerde öğreticinin yükünü hafifletir.	2	3,6
	- Öğrenciler istenilen yer ve zamanda öğrenme ihtiyaçlarını giderirler.	1	1,8
	- Sınav geliştirmede çok büyük zamandan ve maddi ihtiyaçtan tasarruf sağlar.	8	14,5
Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğreticinin yükünü hafifletir.	- Yazma ve konuşma sınavlarının değerlendirme süreçlerinde hata karışma ihtimalini düşürerek daha hızlı ve objektif sonuçlar elde etmekte kullanılır.	5	9,1
	- Öğreticinin kontrolünde bütün sınavlar YZ aracılığıyla yapılabilir, değerlendirilebilir ve öğrencilere bireysel dönütler verilebilir.	2	3,6
	- YZ algoritmaları, ödevleri ve sınavları otomatik olarak değerlendirebilir ve öğreticilerin bu işlemleri yapmak için harcadığı zamanı azaltabilir.	2	3,6
	- YZ araçları %100 doğru yanıtlar vermeyebilir ve öğreticinin bu durumlarda hâlâ rehberliğini sürdürmesi gerekir.	2	3,6
Ders içinde öğreticinin yükünü hafifletmez.	- Ders içi atmosferin yerini alamaz. Kültür aktarımı da yapıldığından bunu YZ ile vermek mümkün olmayabilir.	1	1,8

YZ araçlarının Türkçe öğreticilerinin iş yükünü ne yönde ve nasıl etkileyeceğine dair bulguların paylaşıldığı Tablo 4'te öğreticiler özellikle ders öncesinde materyal tasarlama ve içerik üretme aşamalarında bu araçların iş yüklerini hafifleteceğini düşünmektedirler. Bu hususa dair bazı öğretici görüşleri şunlardır:

Ö24: “Materyal üretme konusunda güdülenmiş bir öğreticinin materyal hazırlama süreçlerinde daha hızlı yol almasını sağlayabilir. Yazma ve konuşma sınavlarının değerlendirme süreçlerinde hata karışma ihtimalini düşürerek daha hızlı ve objektif sonuçlar elde etmekte kullanılabilir. Öğreticinin uzun vadede dil öğrenmedeki rolünü azaltabileceğini düşünüyorum. Yapay zekâ, “self learning” veya Türkçeleştirmeye çalışırsak kendi kendine öğrenme imkânlarını öğreniciye daha çok sunabilecektir. Öğreticilerin güncel teknolojiye uyum sağlama zaruretinin doğurarak uzmanlaşma ve kişisel gelişimlerine katkı sunabilir. Zaman içinde ders anlatıcı konumundaki öğreticiyi daha üretken olmaya teşvik edecektir.”

Ö42: “Yapay zekâ araçları, öğretmenlerin iş yükünü azaltmada ve dersleri daha verimli hâle getirmede oldukça önemli bir rol oynayabiliyor. Özellikle değerlendirme, takip ve bireyselleştirilmiş eğitim gibi zaman alan süreçlerde yapay zekâ öğretmenlerin yükünü hafifletiyor. Özel olarak bakıldığında yapay zekâ, öğretmenin geleneksel rollerinden bazılarını üstlenerek onu destekleyebiliyor. Öğretmenin rolünü daha çok bir rehber ve mentor olarak yeniden tanımlıyor. Örneğin, yapay zekâ araçları, konuşma ya da yazma performanslarına anında geri bildirim sağlayabiliyor. Bu sayede öğrenci, hatasını fark edip kendi kendine düzeltirken öğretmen zaman kazanıyor. Daha derin içeriklere ve kültürel nüanslara odaklanmak için fırsatı oluyor.”

Ders esnasında da öğreticiler YZ araçlarının iş yüklerini azaltacağını düşünümektedirler. Öyle ki YZ araçlarının özellikle dil becerileri etkinliklerinde, her seviyeye uygun metin üretmede, metin altı sorular oluşturmada, motivasyonu arttırmada, bireysel öğrenme süreçlerine göre içerik oluşturmada, ödev kontrollerinde, dil bilgisi etkinlikleri tasarlamada ve sözcük öğretirken dikkat çekici görseller sunmada öğreticilerin yükünü hafifleteceğine inanılmaktadır. Temaya ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö35: “Öğretmenin materyal hazırlamada iş yükünü azaltacaktır. Böylece öğretici sınıf içinde daha aktif olabilir.” Ö30: “Özellikle metin oluşturma ve dil bilgisi etkinlikleri tasarlamada öğretmenin iş yükünü azaltıyor, zamandan tasarruf sağlıyor. Uzun bir süre daha öğretmene yardımcı bir araç olarak kullanılmaya devam edileceğini düşünüyorum. YZ araçlarının öğretmenin sınıftaki rolüne iyi bir destek niteliğinde olduğunu düşünüyorum.”

YZ araçları öğrencinin seviyesine, öğrenme hızına, güçlü ve zayıf yönlerine göre uyarlanabilen kişiselleştirilmiş öğrenme planları sunabilmektedir. Öğrenci, kendi öğrenme hızında ve ihtiyaçlarına uygun bir ortamda öğrenerek daha derin bir bilgi birikimi edinebilir ve süreç boyunca kendi gelişimini yakından takip edebilir. Bu da öğrenmeyi birey için daha anlamlı ve kalıcı kılar. Bu araçlar ders sonrası süreçte de öğreticinin yerini alarak hem bir açıdan öğrencilerin rolünü üstlenecek hem de öğrencilere kendi kendilerine öğrenme imkânı sunacaktır. YZ araçları, öğrencilere daha otonom olma konusunda destek vermektedir. Sınırları iyi çizilmiş bir talep oluşturdukları takdirde öğrenciler, bu araçlar sayesinde geliştirmek istedikleri dil becerisine yönelik çeşitli içeriklere ulaşabilmektedirler. Konuşma becerisini geliştirmek isteyen bir öğrenci doğrudan robotla iletişime geçebilmektedir. YZ araçları hem doğru dil bilgisi hem de sesletim kurallarını fark etmeleri açısından öğrencilere yol göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, öğreticiye bağlı kalmadan yazılı dil performansları üzerine dönütler de alabilmektedir. Araçların özellikle değerlendirme, takip ve bireyselleştirilmiş eğitim gibi zaman alan süreçlerde öğreticinin yükünü hafifleteceğine inanılmaktadır. Temaya ilişkin bazı öğretici görüşleri şunlardır:

Ö4: “Öğrenciye geri bildirim verme hususunda öğrencilerin iş yükünü azaltabilir. Mevcut teknolojide öğrenci yapay zekâ ile dil öğreniminde kendi başına belirli bir noktaya gelebilir fakat öğreticinin rolü ortadan tamamen kalkar mı bu konuda şüpheliyim.” Ö11: “Ders esnasında yapay zekâ kullanımı yerine ders dışı süreçlerde kendi kendine öğrenmeye yönelik pratik çalışmalarda yapay zekâ araçlarının kullanılmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

Türkçe öğretiminin önemli basamaklarından olan ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrenciler YZ araçlarının öğrencilerin yükünü hafifleteceğini düşünmektedirler. YZ algoritmaları, ödevleri ve sınavları otomatik olarak değerlendirme özelliğine sahiptirler, böylelikle öğrencilerin bu işlemleri yapmak için harcadığı zamanı da azaltmaktadırlar. Bazı öğretici görüşleri şöyledir:

Ö25: “Öğretici baştan sona hazırlayacağı materyal ya da ölçme değerlendirme aracını veya bir metni yapay zekâyâ öğreterek tamamını ya da geri kalan kısmını ondan isteyebilir. Dolayısıyla öğretici uzun zaman içerisinde yapacağı bir işi daha kısa sürede yapabilir.” Ö26: “Yapay zekâ algoritmaları, ödevleri ve sınavları otomatik olarak değerlendire-

bilir ve öğretmenlerin bu işlemleri yapmak için harcadığı zamanı azaltabilir.”

Az sayıda öğretici ise ders içi atmosferi yaratmada YZ araçlarının yetersiz kalacağı, kültür aktarımını etkili bir şekilde yapamayacağı ve bazı sorular karşısında öğrencilere kesin ve net yanıtlar veremeyeceği için bu araçların öğreticinin ders yükünü hafifletmeyeceğini savunmaktadır. Bu konudaki öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö21: “Yapay zekâ araçlarının henüz o aşamaya geldiğini düşünmüyorum.” Ö48: “Daha çok yeni bir teknoloji. İş yükünü azaltacağını şu anda düşünmüyorum. Ama dil öğrenenler için çok daha fazla kolaylaştırıcı olacağını düşünüyorum.”

Öğretici görüşleri incelendiğinde öğreticilerin büyük bir bölümü YZ araçlarının öğreticilerin ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında kendi yüklerini hafifleteceğini düşünmektedir. Ayrıca bu araçların kendi kendine öğrenme sürecini desteklediği için öğrencilerin de yükünü azaltacağını ve motivasyonlarını yükselteceğini belirtmektedirler.

3.5. YZ Araçlarının Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

YZ araçlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerine dair öğretici görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. YZ araçlarının öğrenci motivasyonuna etkisi

Tema	Alt tema	f	%
Öğrenci motivasyonunu artırıcı etkisi vardır.	- Etkileşimli içerikler sunar.	6	10,9
	- Öğrencinin ilgi alanına göre içerik oluşturulur.	6	10,9
	- Öğrenci dış kaynaklı baskıya maruz kalmaz.	5	9,1
	- Özellikle teknolojiyle arası iyi olan yeni nesil üzerinde etkilidir.	5	9,1
	- Dil öğrenmeyi engelleyen bazı duyuşsal faktörler (korku, kaygı vb.) azalır.	4	7,3
	- Kolay ulaşılabilir.	4	7,3
	- Öğrencinin konuşma pratiği yapmasına yardımcı olur.	4	7,3
	- Öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirir.	4	7,3
	- Sınıf dışında da dijital öğretmen gibi destekler.	4	7,3
	- Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi ve anında geri bildirim sunar.	3	5,4
	- Sınıf dışında kendi kendine öğrenme imkânı sağlar.	3	5,4
	- Bireysel öğrenme hızını, öğrenci biricikliğini desteklemektedir.	2	3,6
	- Dil öğretiminde sürekliliğe katkı sunar.	2	3,6
	- Kademeli öğretim öğrencinin başarıma hissini güdüler.	2	3,6
	- İşitsel ve görsel zekâyı seslenmektedir.	2	3,6
	- Oyunlaştırma teknikleri etkilidir.	2	3,6
	- Öğrenciyi cesaretlendirdiği için derse katılım artar.	2	3,6

Öğrenici motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.	- Zaman kaybının önüne geçer.	2	3,6
	- Çok yönlü öğrenmeyi destekler.	1	1,8
	- Öğrenciler derste daha özgüvenli olurlar.	1	1,8
	- Öğrenici kendi gelişimini doğrudan takip eder.	1	1,8
	- Öğrenici ortaya ürün koyabildiği etkinliklerde başarı hissi tadar.	1	1,8
	- Verilen ödevleri, görevleri yapmayı hızlandırır.	1	1,8
	- Gerçeklikten uzak bir öğretim ortamı sunar.	3	5,4
	- Ekran bağımlılığına neden olur.	2	3,6
	- Sağlık problemlerine (göz bozukluğu vb.) yol açabilir.	2	3,6
	- Teknoloji bağımlılığını artırır.	2	3,6
	- Araçlarla pek çok ihtiyaç giderilirse öğrenciler yeni bir dil öğrenmeyi gereksiz bulurlar.	1	1,8
	- Dil öğrenmeye yönelik içsel bir istek uyandırmaz.	1	1,8
	- İleri yaşlardaki dil öğrencileri faydalanamayabilir.	1	1,8
	- Öğrenme sürecinde her şey YZ tarafından tamamlanamamalı.	1	1,8
Öğrenici motivasyonuna katkısı sınırlıdır.	- YZ araçları pekiştirici olarak sadece soyut geri bildirimlerde bulunur.	1	1,8

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmenlerin geneli YZ araçlarının öğrenci motivasyonuna olumlu yönde etki edeceğini düşünürken az sayıdaki öğretici ise araçların öğrenci motivasyonuna katkısının sınırlı olacağını ifade etmektedir. Teknolojik imkânların giderek daha da çeşitlenmesi ve ulaşılabilir olması YZ araçlarının dil öğretim sürecinde kendine daha fazla yer bulmasını sağlamaktadır. YZ araçlarının öğrencileri cesaretlendirmesi, çevre baskısı olmaması nedeniyle öğrencilerin hata yapmaktan korkmaması, öğrencilerde kaygıyı azaltması, öğrencilere etkileşimli ve eğlenceli içerikler sunması, bireysel öğrenmeyi desteklemesi ve etkili zaman yönetimi sağlaması dil öğrenme süreçlerinde çok önemlidir. YZ araçları bu yönüyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin motivasyonlarını da yükseltecektir. Temaya ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- Ö32: “Teknolojik anlamda pek çok gelişmenin öğrencinin öğrenme esnasındaki motivasyonunu artırıcı bir özelliği vardır. Bunlardan biri de hiç şüphesiz yapay zekâdır. Yapay zekâ ile öğrenci hiçbir dış kaynaklı baskıya maruz kalmadan dilsel gelişimini sağlayabilir. Örneğin yazdığı bir yazının imla ve gramer kontrolünü yapay zekâ üzerinden yaptırıp anlık dönüt ile bu açıdan bir gelişim sağlayabilir. Ayrıca ders esnasında öğretmen öğrencilerin ilgi alanlarını sorup yapay zekâ üzerinden anlık olarak okuma veya dinleme metinleri oluşturabilir. Bu süreç derse karşı öğrencinin motivasyonunu olumlu ölçüde arttıracaktır.”
- Ö36: “Bu konudaki düşüncelerim olumlu. Daha önceki maddelerde de belirttiğim üzere yapay zekâ bizlere oyun temelli, iletişime dönük, et-

kileşimli, bireyselleştirilmiş, farklılıkları dikkate alan içerikler hazırlamamız konusunda yardımcı olabilir. Öğrenici ihtiyaçları karşılandığı ve amacına ulaştığı sürece mutlu olur. Bazı öğrenciler insandan ziyade makinelerle iletişim kurmayı daha faydalı veya kolay buluyor. Dil öğrenmeyi engelleyen bazı duyuşsal faktörler (korku, kaygı vb.) yapay zekâ sayesinde azaltılabilir.”

YZ araçlarının dil öğretiminde gerçeklikten uzak bir öğretim ortamı sunması, ekran bağımlılığını arttıracak için sağlık problemlerine yol açabileceği endişesi, ödev-görev gibi etkinlikleri bu araçlara yaptıran öğrencinin zihninin tembelleşeceği düşüncesi vb. gibi nedenlerle az sayıdaki öğretici, öğrenci motivasyonunun olumsuz etkileneceğini savunmaktadır. Teknoloji ve internet okuryazarlığı yetersiz olan öğrencilerin de motivasyon kaybına uğrayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceleri savunan bazı öğretici görüşleri şöyledir:

Ö18: “YZ araçlarının olumsuz yönleri düşünüldüğünde bu araçlar bireye gerçek boyuttan izole edilmiş bir öğretim sunar. Hayatın gerçeklerine uygun örnekler veremeyebilir. Pratik ihtiyacını tam olarak karşılayamaz. Teknoloji bağımlılığını artırabilir. Gözlerin bozulmasına neden olabilir. Bu sorunlar motivasyonu olumsuz etkileyen sonuçlar doğurabilir.” Ö52: “Yapay zekâ özellikle küçük yaştaki çocukların ve gençlerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırsa da ileri yaşlardaki kişilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. İleri yaşlarda teknoloji kullanımının daha zayıf olması, erken yaşlarda ise teknoloji tabanlı araçların kullanımına yönelik ilginin fazla olması bu düşüncemin temel sebebidir.”

YZ araçları Türkçenin yabancılara öğretiminde önemli bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle 2000’li yıllar ve sonrasında dünyaya gelen öğrencilerin teknolojik araç-gereçlerle arasının oldukça iyi olduğu göz önünde bulundurulduğunda YZ araçları onların istedikleri anda, yanlarında bir öğretici bulunup bulunmadığına bakmaksızın dil öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve istek uyandırıcı görünmektedir. Öğrenciler dil becerilerini geliştirmek için bu araçlarla etkileşime girmekte, doğru ve yanlışlarıyla üzerlerinde herhangi bir baskı olmaksızın karşılaşmaktadırlar. İlerleyen süreçte YZ araçlarının daha fazla dil becerisi ve yeterliğini kazandırmada etkili olacağı düşünülürse öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisinin de artarak devam edeceği düşünülmektedir.

3.6. Öğrencilerin Geri Bildirim Alma Sürecine İlişkin Bulgular

YZ araçlarının öğrencilerin geri bildirim alma sürecine etkileri hakkında ki öğretici görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. *YZ araçlarının öğrencilerin geri bildirim alma sürecini kolaylaştırmaya etkisi*

Tema	Alt Tema	f	%
Hata düzeltme ve geri bildirim	- Öğreticiye gerek kalmadan geri bildirimi daha hızlı ve kolay verebilir.	12	21,8
	- Anında dönüt ile kavram yanlışlarının oluşmasını engeller.	11	20
	- Hataları düzeltmeye yardımcı olur.	6	10,9
	- Sesletim, dil bilgisi kuralları ve kelime kullanımı gibi alanlarda hataların tekrarlanmasını azaltır.	3	5,4
Bireyselleştirilmiş öğrenme	- Bireyin karakterini analiz ederek ona özel öneriler sunar.	2	3,6
	- Merak edilen veya zorlanılan belirli bir konu hakkında açıklamalar yapar.	2	3,6
Anında dönüt ve iletişim	- Analiz ve veri işlemeyi kolaylaştıracığı için anlık dönütler elde edilir.	3	5,4
	- Anında iletişim kolaylığı sağlar.	2	3,6
Öğrenme sürecini kolaylaştırma	- Süreci hızlandırır.	8	14,5
Öz değerlendirme ve takip	- Hazırlanan metin ve sınavlarla öğrenciler eksikliklerini daha iyi görürler.	4	7,2
	- Öğrenciler için hazırlanan kendilerini ölçme amaçlı portfolyolar ile kolaylaştırır.	2	3,6
	- Yazılı ve sözlü geri bildirimler ile öğrencilerin kendi süreçlerini yönetmelerine katkı sağlar.	2	3,6

Öğreticilerin tamamına yakını YZ araçlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere geri bildirim verme sürecini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Özellikle hem öğreticinin bulunduğu hem de bulunmadığı ortamda geri bildirimi oldukça hızlı vermesi nedeniyle bu araçlar süreci hızlandırmaktadır. Öğreticinin uzun zamanını alacak etkinliklerde ve kalabalık öğrenme ortamlarında bu araçların kullanılması süreyi verimli kullanma adına oldukça avantajlı görülmektedir. YZ araçları öğrenciyi cesaretlendirerek otonom öğrenme sürecini de desteklemektedir. Bu husustaki öğretici görüşleri şöyledir:

Ö26: “Öğrenci pratik yaparken yapay zekâ gerçek zamanlı geri bildirim sağlayabilir. Öğrenci bir cümleyi yanlış telaffuz ettiğinde veya dil bilgisinde hata yaptığında anında düzeltme yapabilir. Bu da öğrencinin aynı hatayı tekrarlamaması, doğruyu öğrenmesi için kritik bir öneme sahiptir.” Ö37: “Yapay zekâ araçları dil öğrenenlerin geri bildirim almasını, yer ve zaman kısıtı olmadan kolaylaştırabilir. Örneğin öğrenci yazma ürününü uygulamaya yükleyip noktalama açısından geri bildi-

rim ver diye komut girebilir ve yazma ürünündeki hataları görüp düzeltme şansı elde eder. Bu sadece bir örnektir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.” Ö52: “Kullanılan yapay zekâ aracının niteliğine göre bu farklılaşacaktır. Birincisi dil öğrenen birey anında dönüt alabilir. Zaman kaybı ve herhangi bir sınırlama olmayacaktır. İkincisi dil becerisine yönelik dönüt alabilir. Mesela konuşma yapıyorsa konuşmasında yaptığı hataların doğru şeklini anında öğrenebilir. Belirli bir konuda bir metin yazdıktan sonra yapay zekâ aracılığıyla bu metnin dil bilgisi açısından doğruluğunu öğrenebilir.”

Öğretici sayısının yetersiz olması ve mesai yoğunluğu gibi sebeplerle öğrencilere düzenli olarak dönüt vermekte zorlanıldığı durumlarda bu araçlar sayesinde öğrenciler anında dönüt alabilir ve öğretici müsaitliği beklemeden öğrenciler daha hızlı gelişim gösterebilirler.

3.7. Öğrencilerin Hata Yapma Korkusuna İlişkin Bulgular

YZ araçlarının öğrencilerin hata yapma korkusuna etkisine yönelik öğretici görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. YZ araçlarının öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltmaya etkisi

Tema	Alt Tema	f	%
Güvenli ve yargılamadan uzak öğrenme ortamı	- Öğrenci, hatası karşısında ayıplanmayacağını bildiği için daha rahat pratik yapar.	5	9,1
	- Öğrenci yargılanmayacağını bilir ve psikolojik olarak kendini daha rahat hisseder.	4	7,2
	- Öğrenciler YZ araçlarına karşı utanma duygusunu kapılmazlar.	4	7,2
	- Öğrenci topluluk içinde gülünç duruma düşmek yerine birebir YZ ile çalışarak başarılı olabilir.	2	3,6
	- Öğrencilere yargılamadan, güvenli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunar.	2	3,6
Hatalardan öğrenme ve sürekli geri bildirim	- YZ araçları bireysel dönüt verirse öğrencinin kaygısı azalır.	7	12,7
	- Öğrenci hatasının akranları tarafından bilinmemesi önemlidir.	3	5,4
	- Sürekli ve anlık geri bildirim sağlayarak hataların gelişim fırsatlarına dönüşmesini destekler.	3	5,4
	- Öğrencilerin hataları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmelerine yardımcı olur.	2	3,6
	- Öğrenci kaygı duymadan konuyu anlayıp öğrenene kadar tekrar tekrar aynı etkinliği yapabilir.	1	1,8
Motivasyon ve özgüven artışı	- Öğrenci farklı bir dili sosyal ortamda konuşmak ve öğrenmekten çekinmez.	5	9,1
	- Öğrencilerin daha özgüvenli ve cesur bir şekilde öğrenmeye devam etmelerine katkıda bulunur.	2	3,6
	- Öğrenciyi olumlu yönde motive eder.	2	3,6
Etkin katılım ve özerklik	- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlar.	4	7,2
	- Öğrenci özerkliğini artırır.	2	3,6

Öğreticilerin neredeyse tamamı YZ araçlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin daha az hata yapmalarına katkı sunacağı görüşünde birleşmektedirler. Bu araçlar Türkçe öğrenme sürecinde öğrenciyi cesaretlendirici, motive edici, güdüleyici özelliklere sahiptir. Ayrıca öğrenci kaygısını azaltıcı ve özgüvenini yükseltici görülmektedirler. Sınıf ortamında yapacağı bir hata ile akranları ya da öğretici karşısında küçük düşeceği algısına sahip bir öğrenci için YZ araçları bireysel öğrenme imkânı sunmaktadır. Böylece öğrenci hata yapmaktan korkmaz ve aynı hatayı defalarca tekrarlayarak doğruyu fark etme yoluna gidebilir. Bu araçların hızlı ve bireysel dönüt vermesinin öğrenci özerkliği ve motivasyonunu arttırdığı düşünülmektedir. Temaya ilişkin bazı öğretici görüşleri şöyledir:

Ö18: “Karşısında sınıf ortamındaki öğretmen veya öğrencilerin aksine kendisini ayıplamayacak bir araç olduğunu bilen öğrenciler daha rahat hareket ederler. Hatalarını yargılamadan, anında ve yapıcı bir şekilde düzelttiği için hata yapma korkusu olmadan daha rahat pratik yapabilirler.” Ö42: “Yapay zekâ, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltmada oldukça etkili bir araçtır. Öğrencilere yargılamadan, güvenli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunarak hataları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmelerine yardımcı olur. Ayrıca, sürekli ve anlık geri bildirim sağlayarak hataların gelişim fırsatlarına dönüşmesini destekler. Bu da öğrencilerin daha özgüvenli ve cesur bir şekilde öğrenmeye devam etmelerine katkıda bulunur. Sonuç olarak, bu durum öğrencilerin uzun vadede hata yapma korkusunu aşmalarını ve öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlar.”

Az sayıdaki öğretici ise bu araçlar yüzünden öğrencinin sosyalleşmeden çok bireyselliğe itileceği ve dilin sosyal yaşam içindeki işlevlerini öğrenmekten mahrum kalacağı görüşünü savunmaktadır.

Ö10: “Yapay zekâ araçları, öğrencileri dil öğrenim sürecinde sosyalleşerek öğrenmeden ziyade bireysel öğrenmeye teşvik eder. Bu da hata yapma korkusunu azaltabilir.” Ö39: “Akran baskısını azaltma, zamandan tasarruf gibi konularda faydalı. Topluluk önünde konuşmak, sosyalleşmek ve otantik süreçleri anlamlandırabilmek için yine insana ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

Genel olarak bakıldığında YZ araçları öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltmaktadır. Bu araçların geri bildirimiyle öğrencinin sadece kendisi

yüzleştiği için özellikle yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklere öğrenciler daha fazla katılmaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

YZ'nin eğitim-öğretim süreçlerinde yer almaya başlamasıyla birlikte, öğretim yöntemleri ve öğrenme yaklaşımları önemli ölçüde değişmiştir. Teknolojik dönüşümle birlikte eğitim daha dinamik ve uyarlanabilir bir yapıya bürünmüş; öğretmen ve öğrenciler YZ destekli araçları kullanmaya başlamıştır. Bu süreç, öğrenme deneyimlerini daha kişisel ve etkili hâle getirirken geleneksel yöntemlerin sınırlarını genişleterek eğitimi geleceğin ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden şekillendirmektedir.

Eren (2022: 207), YZ'nin eğitimdeki rolünü “Endüstri 4.0” bağlamında dört ana boyutta ele almaktadır:

1. Teknolojik dönüşüm, eğitimi etkilemekte ancak eğitim bu değişime yeterince hızlı uyum sağlayamamaktadır.
2. İşgücü yapısında değişimler gerçekleşmekte ve yeni meslekler ortaya çıkmakta, dolayısıyla eğitim politikalarında bu dönüşüme uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
3. 21. yüzyıl bireylere yaratıcılık, eleştirel düşünme ve teknoloji becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.
4. Öğrenme ve öğretim yöntemlerindeki köklü değişimler yeni öğrenme kuramları ve teknolojilerle birlikte eğitimi yeniden şekillendirmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin derslerde YZ araçlarını kullanma durumlarını, bu araçlardan sağlanan faydaları ve Türkçe öğretiminde YZ araçlarının potansiyel katkılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 65,45'i öğretim süreçlerinde YZ araçlarından yararlanmaktadır. ChatGPT öğretmenler tarafından en çok tercih edilen YZ aracı olarak dikkat çekerken Gemini, Canva, Duolingo, Talkpal, DeepL, Grammarly ve Kahoot onu takip etmektedir.

Öğreticiler özellikle “materyal tasarlama; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme; dil bilgisi kurallarını ve sözcük öğrenimini kolaylaştırma; öğrencilerin bildiklerini ölçme ve değerlendirme yapma” süreçlerinde YZ araçlarının kullanılabilirliğini düşünmektedir. Bazı öğretmenlerin ise YZ araçlarının öğrenciyi pasifleştirdiği, öğrencinin düşünmek için çaba harcamadığı, hazır bilgiyi kullandığı ve bu nedenlerle temel

düzeylerde kullanımının uygun olmayacağı düşüncesiyle YZ araçlarına karşı olumsuz düşünceler geliştirdiği görülmüştür.

“Dil becerileri” ve “dil bilgisi yeterliği” özelinde düşünüldüğünde öğreticiler YZ araçlarıyla en çok “okuma” ve “yazma” becerilerinin geliştirelebileceğini ifade etmişlerdir. Bu iki beceriyi sırasıyla dinleme, dil bilgisi yeterliği ve konuşma becerisi takip etmektedir.

Katılımcıların yüzde 89,09’u YZ araçlarının öğreticinin iş gücünü azaltacağını, yüzde 10,91’i ise azaltmayacağını düşünmektedir. Derse hazırlık, ders esnası, ders sonrası ve ölçme değerlendirme aşamalarında YZ araçlarından yararlanılabileceğini düşünen öğreticiler çoğunlukta olmakla birlikte ders içinde YZ araçlarının öğreticinin yükünü hafifletmeyeceğini düşünenler de vardır.

Elde edilen bulgular, YZ araçlarının dil öğretim süreçlerinde hem öğretici hem de öğrenciler açısından önemli faydalar sağladığını ortaya koymuştur. Eğitimde YZ, bilgi, veri ve mantık tabanlı uygulamalarla çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Bireysel öğretim, kişisel asistanlar ve değerlendirme sistemleri bu uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. YZ’nin eğitime doğrudan veya dolaylı katkılar sağladığı görülmekle birlikte, bu teknolojinin nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığının yanı sıra, özellikle öğrencilerin bu araçları nasıl kullandığı da büyük önem taşımaktadır (Körükçüoğlu ve Ata, 2023: 8).

Öğreticiler, YZ araçlarını daha çok geri bildirim sağlama, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini destekleme ve öğretim materyalleri oluşturma gibi amaçlarla kullanmaktadır. Özellikle, bu araçların sesletim, kelime bilgisi, dil bilgisi gibi temel dil becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu belirtilmiştir. Öğreticiler, YZ araçlarının sunduğu anlık dönütler sayesinde öğrencilerin hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeye başladığını ve hata yapma korkusunun azaldığını vurgulamıştır. Ayrıca bu araçların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, onları daha özgüvenli ve cesur bir şekilde öğrenmeye teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Chaudhry ve Kazim (2022), YZ’nin öğreticilerin iş yükünü azalttığını, kişiselleştirilmiş öğrenmeye imkân tanıdığını ve bu sayede kişilere öğrenme deneyimi sağlayarak belirli konulardaki başarılarını artırdığını, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebildiklerini belirtmektedir. Duarte ve diğerleri (2023), YZ’nin eğitimdeki rolünü kap-

samlı bir şekilde ele alarak hem potansiyel faydalarını hem de sınırlılıklarını vurgulamıştır. Araştırma, YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenci değerlendirmesi ve geri bildirim süreçlerini iyileştirme kapasitesine dikkat çekmektedir. Özellikle, akademik başarısızlığın erken tespitinde YZ'nin öğrencilerin risk altında olup olmadığını belirlemek için önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir. YZ'nin eğitimde etkinliği artırma potansiyeli büyük olsa da bu teknolojinin şeffaf ve etik bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. YZ'nin doğru şekilde entegre edilmesiyle, eğitim süreçlerinin modernleştirilmesinin ve öğrencileri geleceğe hazırlamanın mümkün olacağı ifade edilmektedir. Durak ve diğerleri (2023), YZ'nin eğitimdeki rolüne odaklanan bibliyometrik bir analiz yapmıştır. Çalışmada, YZ'nin öğretim ve öğrenme süreçlerini dönüştürmedeki etkisi incelenmiş ve bu alandaki akademik çalışmaların genel eğilimleri analiz edilmiştir. Araştırmada, YZ ile ilgili araştırma sayısının özellikle 2017 yılından sonra hızla arttığına dikkat çekilmiştir.

Arslan (2020), YZ'nin eğitimdeki dönüşüm potansiyelini kapsamlı bir şekilde ele almış, bu teknolojinin öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi ve idari işlerde sağladığı katkıları vurgulamıştır. Çalışma, YZ'nin bire bir öğrenmeyi destekleme, test ve değerlendirme süreçlerini yeniden şekillendirme, bireyselleştirilmiş öğrenme imkânlarını yaygınlaştırma ve dönüt süreçlerini otomatikleştirme gibi alanlarda eğitimde büyük bir değişim yaratabileceğini öne sürmektedir. Bunun yanı sıra, YZ'nin, sadece bugünün değil, geleceğin ihtiyaçlarına da uyacak şekilde sürekli geliştiği belirtilmiştir. Akdeniz ve Özdiç (2023), YZ'nin eğitim-öğretimde kullanım alanlarını sistematik bir literatür taramasıyla incelemiştir. Çalışmada, zeki öğretim sistemlerinin en sık kullanılan YZ uygulaması olduğu, araştırmaların genellikle yükseköğretim gruplarına odaklandığı ve tasarım-geliştirme yöntemlerinin ağırlıkta olduğu belirtilmiş; okul öncesi dönem ve nitel araştırmalara yönelik eksikliklerin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, Türkiye'de YZ odaklı eğitim araştırmalarının artış eğiliminde olduğunu ve bu alanın uluslararası yayınlarla genişletilmesinin faydalı olacağını göstermektedir.

Khine (2022) editörlüğünde hazırlanan çalışma, YZ'nin eğitimdeki rolünü veri madenciliği, öğrenme analitiği, kişiselleştirilmiş öğrenme ve etik zorluklar gibi alanlarda ele alarak YZ'nin eğitimi dönüştürme potansiyelini incelemektedir. Makine tarafından oluşturulan özetlere dayanan bölümler,

editörün insan yazımı girişleriyle desteklenmiştir. YZ'nin eğitime etkisini anlamak için önemli bir kaynak olan çalışmada makine tarafından üretilen içeriklerin henüz deneysel niteliğine sahip olduğuna dikkat çekilmektedir. Bulgular, YZ araçlarının yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlere de katkı sunduğunu göstermektedir. YZ teknolojileri, öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek ders planlama, materyal hazırlama ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştırmıştır. Ancak YZ araçlarının etkili kullanımı için teknik altyapının iyileştirilmesi, araçlara erişimin kolaylaştırılması ve Türkçe öğretimine özgü YZ araçlarının geliştirilmesi gerektiği de araştırmanın öne çıkan sonuçlarından. Nayıroğlu ve Tutak (2021: 73-74), YZ araçlarının öğretim sistemlerine sorunsuz şekilde entegre edilebilmesi için öğretmen eğitimi ve destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmış; alanda çalışanlara öğrencilerin zorlandıkları konularda kendilerine YZ araçları ile kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlanmasını, öğrenci performanslarının gerçek zamanlı analiz edilip öğrenciye geri bildirim verilmesini, oyun ve simülasyonlarla öğrenme sürecinin zenginleştirilmesini önermiştir.

Araştırma kapsamında YZ araçlarının yabancılar Türkçe öğretimi alanında kullanılması ile ilgili geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Yalnızca yabancılar Türkçe öğretimine odaklanan YZ araçlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir.
- Mevcut YZ araçlarının Türkçe dil öğretim süreçlerine uygun hâle getirilmesi için uyarlama çalışmaları yapılmalı, kullanılabilir promptlar (yapay zekâyâ belirli bir görev veya içerik üretmesi için verilen talimatlar) geliştirilmeli ve alanda çalışanların hizmetine sunulmalıdır.
- Öğreticilere YZ araçlarını etkili kullanma becerisi kazandırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- YZ teknolojilerinin faydalarını ve kullanımlarını anlatan seminer ve çalıştaylar gerçekleştirilmeli, rehber dokümanlar hazırlanmalıdır.
- Okullarda ve üniversitelerde YZ teknolojilerinin entegrasyonunu desteklemek için teknik altyapı iyileştirmeleri yapılmalıdır.
- YZ araçlarına erişimi kolaylaştırmak amacıyla maliyetlerin düşürülmesine yönelik adımlar atılmalıdır.
- YZ araçlarının bireyselleştirilmiş geri bildirim ve anlık dönüt özellikleri etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

- Öğrencilere hata yapma korkusunu azaltacak, güvenli ve yargılamadan uzak öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- YZ araçları, öğrencilerin sesletim, kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi temel becerilerde gelişimlerini destekleyecek şekilde optimize edilmelidir.
- Öğrencilerin dil gelişimini izlemek ve eksiklerini gidermek için araçların değerlendirme süreçleri daha geniş çapta kullanılmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretiminde YZ araçlarının etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemek üzere yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Etik Kurul Onayı

Araştırma için gerekli etik kurul izni, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 19.11.2024 tarihli toplantıda 22 numaralı kararla 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 ederiz.

Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Akdeniz, M. ve Özdiñ, F. (2023). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932.
- [2] Akkaya, N. ve Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2988-2999.
- [3] Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-80.
- [4] Aslan, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde robot öğretmenler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 15-26.
- [5] Aycan, A. (2024). Yabancı dil öğretiminde dijital dönüşüm: Öğrenim, öğretim, değerlendirme. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital çağda yabancılarla Türkçe öğretimi* içinde (ss. 31-68). Nobel Yayıncılık.
- [6] Baek, C., & Doleck, T. (2020). A bibliometric analysis of the papers published in the Journal of Artificial Intelligence in Education from 2015-2019. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education*, 2(1), 67. <https://doi.org/10.3991/ijai.v2i1.14481>
- [7] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- [8] Chaudhry, M. A. & Kazim, E. (2022). Artificial intelligence in education (AIED): A high-level academic and industrial note 2021. *AI and Ethics*, 2, 157-165.
- [9] Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8(3), 75264-75278
- [10] Çamcı, B. ve Karakaya, S. (2020). Eylemcil yüklemle üyeleri arasındaki zaman, kişi ve sayı uyumlarının yabancılarla bir diyalog botu üzerinden etkileşimli öğretimi. İ. P. Uzun, B. Makaroğlu ve K. Karaca (Ed.). *Genç dilbilim yazıları* içinde (s. 53-61). Dilbilim Derneği Yayınları.
- [11] Duarte, N., Montoya, Y., Beltran, A., & Bolaño Garcia, M. (2023, May). Use of artificial intelligence in education: A systematic review. In *4th South American International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (pp. 614-624). IEOM Society International.s

- [12] Durak, G., Çankaya, S., Özdemir, D., & Can, S. (2024). Artificial intelligence in education: A bibliometric study on its role in transforming teaching and learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 219-244.
- [13] Eren, Z. (2022). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları ve geleceğe ilişkin yönelimler. N. Ö. İyigün ve M. K. Yılmaz (Ed.), *Yapay zekâ: güncel yaklaşımlar ve uygulamalar* içinde (ss. 187-212). BETA.
- [14] Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P. & Romero Rodríguez, J. M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- [15] Horzum, M. B., Üngören, Y. ve Bozyiğit, E. (2024). Yapay zekâ uygulamalarıyla yabancı dil öğretimi. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital çağda yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (ss. 89-121). Nobel Yayıncılık.
- [16] İşler, B. ve Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(1), 1-11.
- [17] Jia, F., Sun, D. & Looi, C. (2023). Artificial intelligence in science education (2013-2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*, 33. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- [18] Khine, M. S. (Ed.). (2022). Artificial intelligence in education: A machine-generated literature overview. Springer.
- [19] Körükçüoğlu, A. ve Ata, R. (2023). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, güncel yönelimler ve meseleler. M. Ramazanoğlu ve B. Ayaz (Ed.), *Geleceğin eğitimi: yapay zekâ ve dijital öğrenme* içinde (ss. 5-26). BİDGE.
- [20] Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A., & Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270-4296. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>
- [21] Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.

- [22] Mohamed, M. Z. B., Hidayat, R., Suhaizi, N. N. B., Sabri, N. B. M., Mahmud, M. K. H. B. & Baharuddin, S. N. B. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(3), emo694. <https://doi.org/10.29333/iejme/12132>.
- [23] Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Soler-Costa, R. (2020). Scientific development of educational artificial intelligence in Web of Science. *Future Internet*, 12(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/fi12080124>
- [24] Mutlu, Y. (2020). Kalıp sözlerin diyalog botu üzerine kodlanması. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 261-288.
- [25] Nayıroğlu, B., ve Tutak, T. (2021). Matematik öğretiminde yapay zekânın rolü: Eğitimde kullanılan araçların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 45-60.
- [26] Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. H. Muşmal (Ed.), *Türk Dili ve Kültürü Araştırmaları* içinde (ss. 102-115). Palet Yayınları.
- [27] Song, P. & Wang, X. (2020). A bibliometric analysis of worldwide educational artificial intelligence research development in recent twenty years. *Asia Pacific Education Review*, 21(3), 473-486. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09640-2>
- [28] Talan, T. (2021). Artificial intelligence in education: A bibliometric study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 822-837. <https://doi.org/10.46328/ijres.2409>
- [29] Tang, K.-Y., Chang, C.-Y., & Hwang, G.-J. (2023). Trends in artificial intelligence-supported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998-2019). *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2134-2152. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001>
- [30] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- [31] Zawacki Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educa-*

tional Technology in Higher Education, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Extended Abstract

With Artificial Intelligence (AI) integration into educational processes, teaching methods and learning approaches have undergone significant changes. Along with technological transformation, education has adopted a more dynamic and adaptable structure, with both teachers and students beginning to utilize AI-supported tools. This process also personalizes enhances learning experiences and extends the boundaries of traditional methods, reshaping education to better align with the needs of the future. Eren (2022: 207) addresses the role of AI in education in the context of "Industry 4.0" through four main dimensions:

1. Technological transformation is impacting education, but it has not been able to adapt to this change quickly enough.
2. Changes in the workforce structure are occurring, and new professions are emerging, necessitating adjustments in educational policies to accommodate this transformation.
3. The 21st century aims to equip individuals with creativity, critical thinking, and technological skills.
4. Radical changes in teaching and learning methods and new learning theories and technologies are reshaping education.

This study examines the use of AI tools by instructors in their lessons, the benefits derived from these tools, and the potential contributions of AI tools in Turkish language teaching. According to the research, 65.45% of the participating instructors use AI tools in their teaching processes. ChatGPT is the most preferred AI tool among the instructors, followed by Gemini, Canva, Duolingo, Talkpal, Deepl, Grammarly, and Kahoot.

Instructors mainly believe that AI tools can be used in "material design; enhancing reading, listening, speaking, and writing skills; facilitating grammar rules and vocabulary learning; assessing and evaluating students' knowledge." However, some instructors have developed negative opinions about AI tools, arguing that they tend to make students passive, do not require students to exert effort in thinking, and promote the use of ready-made information. For these reasons, they believe AI tools should not be used at fundamental levels.

When considering "language skills" and "language proficiency," instructors have expressed that AI tools can most effectively enhance "reading" and "writing" skills. These two skills are followed by listening, language proficiency, and speaking skills.

Instructors mainly believe that AI tools can be used in "material design; enhancing reading, listening, speaking, and writing skills; facilitating grammar rules and vocabulary learning; assessing and evaluating students' knowledge." However, some instructors have developed negative opinions about AI tools, arguing that they tend to make students passive, do not require students to exert effort in thinking, and promote the use of ready-made information. For these reasons, they believe that AI tools are unsuitable for fundamental levels.

When considering "language skills" and "language proficiency," instructors have expressed that AI tools can most effectively enhance "reading" and "writing" skills. These two skills are followed by listening, language proficiency, and speaking skills.

89.09% of participants believe that AI tools will reduce instructors' workload, while 10.91% believe they will not. Although most instructors think AI tools can be utilized in the preparation, during, post-lesson, and assessment stages of teaching, some believe that AI tools will not lighten the instructor's load during lessons.

The findings reveal that AI tools significantly benefit language teaching processes for both instructors and students. In education, AI is used in various fields with applications based on knowledge, data, and logic. Examples of these applications include personalized instruction, personal assistants, and assessment systems. While AI contributes directly or indirectly to education, it is crucial not only how and for what purposes this technology is used but also how students use these tools (Körükçüoğlu & Ata, 2023: 8). Instructors primarily use AI tools for providing feedback, supporting personalized learning processes, and creating instructional materials. In particular, it has been noted that these tools are effective in developing fundamental language skills such as pronunciation, vocabulary, and grammar. Instructors have emphasized that, thanks to the real-time feedback provided by AI tools, students have begun to see mistakes as part of the learning process, and the fear of making mistakes has decreased. Addition-

ally, these tools have been found to increase students' motivation to learn languages, encouraging them to learn more confidently and boldly.

Chaudhry and Kazim (2022) state that AI reduces instructors' workload, enables customized learning, and enhances individuals' learning experiences, improving their performance in specific subjects. They also note that AI allows for a more comprehensive evaluation of students' learning processes. Duarte et al. (2023) thoroughly examine the role of AI in education, highlighting both its potential benefits and limitations. The research emphasizes AI's capacity to improve personalized learning, student assessment, and feedback processes. In particular, it states that AI is an essential tool for the early detection of academic failure, helping to identify students at risk. While AI has great potential to enhance effectiveness in education, it is stressed that this technology must be used transparently and ethically. The research suggests that with the correct integration of AI, the modernization of educational processes and the preparation of students for the future is achievable. Durak et al. (2023) conducted a bibliometric analysis focusing on the role of AI in education. The study examined the impact of AI on transforming teaching and learning processes, and analyzed the general trends in academic studies in this field. The research highlights that the number of AI-related studies has increased rapidly, particularly after 2017.

Arslan (2020) comprehensively addressed the transformation potential of AI in education, highlighting its contributions to teaching, assessment, classroom management, and administrative tasks. The study suggests that AI could create significant changes in education by supporting one-on-one learning, reshaping testing and evaluation processes, expanding personalized learning opportunities, and automating feedback processes. Furthermore, it is stated that AI is continuously evolving in a way that adapts education to the needs of today and the future. Akdeniz and Özdiñ (2023) systematically reviewed the areas of AI use in education through a literature review. The study highlighted that intelligent teaching systems are the most frequently used AI applications, research generally focuses on higher education groups, and design-development methods are dominant. It also emphasized that the gaps in preschool education and qualitative research should be addressed. The study shows that AI-focused educational research in Turkey is on the rise, and expanding this field with international publications would be beneficial.

The work edited by Khine (2022) explores AI's role in education by addressing areas such as data mining, learning analytics, personalized learning, and ethical challenges, examining AI's potential to transform education. The editor's human-written introductions support sections based on machine-generated summaries. The study, which is an essential source for understanding the impact of AI on education, notes that the content produced by machines is still experimental.

The findings show that AI tools contribute not only to students but also to instructors. AI technologies have eased instructors' workload by facilitating lesson planning, material preparation, and assessment processes. However, among the key findings of the research is the need to improve the technical infrastructure for effective use of AI tools, facilitate access to these tools, and develop AI tools specific to Turkish language teaching. Nayiroğlu and Tutak (2021: 73-74) emphasized that teacher training and support systems need to be strengthened for AI tools to be seamlessly integrated into teaching systems. They recommended providing personalized learning experiences to students in areas where they struggle using AI tools, conducting real-time analysis of student performance, offering feedback to students, and enriching the learning process with games and simulations.

The recommendations developed regarding the use of AI tools in teaching Turkish to foreign learners within the scope of the research are as follows:

- The design and widespread implementation of specialized AI tools for Turkish language teaching should be encouraged.
- Adaptation studies should be conducted to make existing AI tools suitable for Turkish language teaching processes.
- In-service training programs should be organized to equip instructors with the skills to use AI tools effectively.
- Seminars, workshops, and guide documents explaining the benefits and uses of AI technologies should be prepared.
- Technical infrastructure improvements should be made to support the integration of AI technologies in schools and universities.
- Steps should be taken to reduce costs to facilitate easier access to AI tools.

- The features of AI tools that provide personalized feedback and real-time responses should be effectively utilized.
- Safe and non-judgmental learning environments should be provided to reduce students' fear of making mistakes.

Türkiye’de Ortaokulda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutumları Üzerine Bir İnceleme¹

Mehmet KARDOĞAN²

Öz

Bu araştırmada, Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda Türkçe öğrenim gören 200 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve Şengül (2016) tarafından geliştirilen “Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ile bağımsız örneklemeler için t-testi, grup sayısı ikiden fazla olan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma nedeni ve yaş düzeyine göre anlamlı olmadığı; doğum yeri ve ana dili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Yabancılarla Türkçe öğretimi, tutum, dil becerileri, mülteci öğrenciler*

¹ Bu çalışma, Mehmet Kardoğan’ın Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında hazırladığı “Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)” isimli doktora tezinden türetilmiştir.

² Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mhmktardogan13@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5620-3371

Kaynak gösterme: Kardoğan, M. (2025). Türkiye’de ortaokulda öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumları üzerine bir inceleme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 99-123 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1004. Geliş tarihi: 20.01.2025 – Kabul tarihi: 06.03.2025

A Study on the Attitudes of Refugee Students Studying in Secondary Schools in Türkiye Towards Learning Turkish

Abstract

This study aims to determine the attitudes of refugee students studying at the secondary school level in Türkiye towards Turkish according to various variables. For this purpose, the descriptive survey model, one of the quantitative research approaches, was used in the study. The participants of the study consisted of 200 refugee students studying Turkish at Mezitli İmam Hatip Secondary School in Mezitli district of Mersin province in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected with the “Personal Information Form” and the “Attitude Towards Turkish Language Scale” developed by Şengül (2016). Descriptive statistical techniques and t-tests for independent samples and one-way analysis of variance (ANOVA) for variables with more than two groups were used to analyze the collected data. At the end of the study, it was determined that refugee students’ attitudes towards Turkish were above average. In addition, it was determined that the attitudes of the students towards Turkish were not statistically significant according to gender, length of stay in Türkiye, reason for being in Türkiye, and age level but there was a statistically significant difference according to place of birth and mother tongue variable. Based on these results, suggestions were made to the related parties.

Keywords: *Teaching Turkish to foreigners, attitude, language skills, refugee students*

Giriş

Birey, dünyaya geldiği andan itibaren çevresinde yaşayanlara, olaylara ve olgulara yönelik olumlu ya da olumsuz çeşitli eğilimler sergilemeye başlar. İnsanın herhangi bir olay, durum veya nesne karşısında göstermiş olduğu bu ön algılama biçimi tutum olarak ifade edilir (Ajzen, 1989; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bireyin başta ailesi daha sonra yakın çevresiyle girdiği etkileşim sonucu oluşan tutumlar doğuştan gelmemektedir. Bu hususta Kağıtçıbaşı (1988:100-101), insanların doğarken tutumlara sahip olmadıklarını sonradan öğrendiklerini belirtir. Benzer şekilde Erdem, Gezer ve Çokadar (2005) da tutumların doğuştan getirilmediğini aksine sonradan kazanıldığını ifade etmişlerdir. Tutumlar hem insanların duygu, düşünce

ve davranış eğilimlerinin bir ahenk içinde olmasını sağlamakta (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016:188) hem de insan davranışının oluşmasına öncülük etmektedir (Kalkan, 2011:194). İnsan yaşamı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan tutum kavramı ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır:

Tutum, insanın herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve inançlarının genel toplamı (Thurstone, 1928); tecrübeler sonucu organize edilen, olay ve objelere karşı bireyin tepkileri üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olan duyuşsal ve bilişsel hazır olma durumu (Allport, 1967); herhangi bir durum veya olay karşısında alınan tavır (Türker ve Turanlı, 2008; İncoğlu, 2010); nesnelere değer biçme şekli (Balci, 2009); davranışlara yön veren yol (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2019); tutulan yol (TDK Türkçe Sözlük, 2023); davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010). Psikolojik bir eğilim olan tutum, kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir. Diğer bir deyişle her bireyin kendine özgü bir tutumu vardır. Bu sebeple tutumlar öznel ve kişisel niteliklerdir (Kürkçü, 2023:8).

Tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögeye ayrılır (Kırkız, 2010). Bu ögeler de kendi aralarında bir iç tutarlılığa sahiptir (İncoğlu, 2010). Eğer tutum objesi, düşünce ve inançları içeriyorsa bilişsel, duyguları içeriyorsa duyuşsal, hareketleri içeriyorsa davranışsal ögeyi yansıtır (Aranson, Wilson ve Akert, 2004; Tavşancıl, 2010). Özbay ve Uyar (2009:633) da tutumun bu üç ögesini okuma açısından değerlendirmiş ve şu şekilde yorumlamıştır; eğer okuma gerekli ya da ilgi çekici bulunmuşsa bilişsel ögeyi, okumadan haz alınmışsa duyuşsal ögeyi, gerekli şartlar sağlandığı takdirde okumanın yapıp yapılmaması ise davranışsal ögeyi belirtir.

Bireylerin sahip olduğu olumlu veya olumsuz tutumlar zamanla değişebilir. Özellikle istendik performans ve davranışların ortaya çıkması için olumsuz tutumların değişmesi daha önemlidir. Ancak tutumların değişebilmesi için oldukça önemli olayların meydana gelmesi gerekir, aksi hâlde tutumlar güç değişir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Bu hususta Brown, Manogue ve Rohlin (2002:704), yaşantılar sonucu kazanılan tutumların; dini etkiler, grup üyeliği ve etkileşimi, kişisel deneyimler ve yansıması, olasılık koşullanması, mesleki kimlik ve medya yani ikna etkisi vasıtasıyla değiştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Fakat bireyin olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olup olmadığını bilmek için ilk önce kişi ya

da kişilerin tutum düzeylerinin belirlenmesi ve ölçülmesi gerekir. Bunun için de tutum belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken genellikle ilk akla gelen tutum ölçekleridir. Aslında insanların tutumlarını ölçmek sadece ölçekler ile sınırlı değildir. Brown ve diğerleri (2002:706) tutumların; kişilerin doğrudan gözlemlenmesi, yazılı ve sözlü testler, anketler, geleneksel bir yöntem olarak kullanılan kısa cevap soruları ve likert tipi ölçeklerle ile ölçülebileceğini ifade etmişlerdir.

Türkiye’de mülteci, sığınmacı veya geçici koruma altında eğitim-öğretime devam eden öğrenci sayısı kayda değer bir düzeydedir. Bu öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörlerin anlaşılması gerek eğitim sistemine entegrasyon süreçlerinde gerekse akademik ve mesleki başarıları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Mülteci öğrencilerin tutumlarının incelenmesi, eğitim sistemine uyum sağlama kapasitelerinin ve gelecekteki başarı potansiyellerinin belirlenmesi için gerekli görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında mülteci öğrencilerin tutumlarını belirleyen ana unsurlardan birisinin de dil becerileri olduğu görülmektedir (Ercan, 2012; Akkaya, Çilingir ve Levent, 2018). Kendi ana dilinin dışında yabancı bir dilde eğitim gören bir bireyin pozitif bir tutum geliştirebilmesi için eğitim gördüğü hedef dile ihtiyaç hissetmesi ve dilin özelliklerine vakıf olması gerekmektedir. Aksi takdirde birey akademik başarıda istendik performansı gösteremeyecek bu da negatif bir tutum geliştirmesine sebep olacaktır. Mülteci öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen bir diğer önemli faktör, eğitim-öğretim ortamlarının niteliğidir. Eğitim ortamının yetersizliği, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle, mülteci öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu bir yaklaşım geliştirmeleri için eğitim ve öğretim ortamının nitelikli olması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinden uzak olmaları ve ailelerinin kamplarda yaşaması gibi durumlar da ayrılık hissini artırarak olumsuz tutumları pekiştirebilir. Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan (2017) TÖMER’de eğitim gören uluslararası öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin en çok aile ve memleket özlemi çektiklerini, kendilerini yalnız hissettiklerini ve bu yüzden de gizliden ağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca söz konusu çalışmada Afrika kıtasından gelen öğrencilerin ten renklerinden dolayı toplumsal bir baskı hissettiklerini belirtmişlerdir. Özetle maddi olanaklar, eğitimin kalitesi, aidiyet hissi ve hedef dildeki yeterlilik gibi faktörler, mülteci öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını

etkilemektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim programları hedef kitlenin ihtiyaçları ve özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi teşvik edilmelidir. Zira olumlu veya olumsuz bir tutum, öğrencinin akademik başarısını ve beklenen yaşantı deneyimlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Mülteci öğrencilerin hedef dile ilişkin tutumları da öğrencilerin sosyalleşmelerini, topluma entegrasyonlarını, iletişim ihtiyaçlarını, güven ve aidiyet hislerini, akademik başarılarını vb. doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim alan mülteci öğrencilerin hem eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri hem de akademik ve mesleki başarıya ulaşabilmeleri için Türkçe öğrenme tutumlarına etki eden faktörlerin bilinmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar (Köse, 2007; Göçer, 2009; Sarıçoban, 2010; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; Akbulut, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Şengül, 2016; Yıldız, 2016; Polat, 2017; Kaplan, 2018; Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı, 2018; Avcı, 2019; İnal ve Korkmaz, 2019; Yıldız ve Gürlek, 2019; Güneş Şahin, 2021; Kardaş, 2021; Yaprak ve Uslu Üstten, 2021; Gerek, 2022; Tarih, 2022, İnalöz ve Yılmaz, 2023; Kürkçü, 2023) bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu durum alanyazın için bir eksiklik olarak değerlendirilmiş ve bu çalışmanın söz konusu eksikliği gidermede kısmen de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de yaşayan mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçeye yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır?
- Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma sebebi) farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2010:77).

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören toplam 200 mülteci öğrenciyle, Şengül (2016) tarafından geliştirilen “Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören toplam 200 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmacının sahip olduğu maddi imkân ve zaman göz önüne alınarak ulaşabildiği katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Mülteci öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri*

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	109	54.5
	Erkek	91	45.5
Ana dili	Arapça	154	77.0
	Diğer	46	23.0
	11 yaş ve altı	56	28.0
	12 yaş	43	21.5

Yaş düzeyi	13 yaş	47	23.5
	14 yaş ve üstü	54	27.0
Doğum yeri	Suriye	144	72.0
	Türkiye	34	17.0
	Diğer	22	11.0
Ailede konuşulan dil	Arapça	101	50.5
	Diğer	99	49.5
Türkiye’de bulunduğu süre	2 yıl ve daha az	24	12.0
	3-5 yıl arası	36	18.0
	6 yıl ve daha fazla	140	70.0
Daha önce Türkçe eğitim alma durumu	Evet	18	9.0
	Hayır	182	91.0
Türkiye’de bulunma sebebi	Savaş ile iltica	129	64.5
	Eğitim için	49	24.5
	Diğer	22	11.0
Toplam		200	100

Tablo 1 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin cinsiyete göre birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla 11 yaş ve altı öğrenci bulunurken en az 12 yaş grubu öğrencileri bulunmaktadır. Mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğu Suriye’de doğduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde ana dili ve ailede en çok konuşulan dilin de Arapça olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de bulundukları süre incelendiğinde, büyük çoğunluğunun 6 yıl ve daha fazla sürede burada bulundukları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu daha önce bir Türkçe eğitimi almadığı görünmektedir. Türkiye’de bulunma sebeplerine bakıldığında büyük çoğunluğunun savaş nedeniyle iltica ettiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları betimlemek için veriler “Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada kullanılan ölçme aracı beşli likert türünde, 19 maddeden oluşmaktadır. Şengül (2016) tarafından geliştirilen bu ölçme aracını kullanmadan önce gerekli yasal izinler alınmış ve ölçeğin araştırma grubundaki öğrenciler tarafından algı düzeylerinin belirlenmesi için Uzunboyulu ve Sarıgöz’ün (2015) önerdikleri formül kullanılmıştır. Böylece ölçme aracının bir puanlama standardı oluşturulmuştur.

$$SA = \frac{YS - DS}{SS}$$

Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Ölçme aracının derecelendirilmesi incelendiğinde beşli likert türünde olduğundan aşağıdaki formül kullanılmış ve aralık .80 olarak belirlenmiştir.

Beşli likert için;

1.00 ile 1.80 arası çok düşük

1.81 ile 2.60 arası düşük

2.61 ile 3.40 arası orta

3.41 ile 4.20 arası yüksek

4.21 ile 5.00 arası çok yüksek

Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Normallik Analizi

“Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” Şengül (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış (Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı 0,840 olarak hesaplanmıştır) ve ölçeğin kullanılabilir olduğu kabul edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalamaları (9-14) küçük olduğu için uygulama yapılacak okulda öğrenim gören 60 öğrenci üzerinde araştırma öncesi ön uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçek için Cronbach alfa (α) katsayıları tekrar hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçme aracı için hesaplanan güvenirlilik değerleri

Ölçme aracı	Madde sayısı	Cronbach alfa	Çarpıklık	Basıklık
Türkçeye yönelik Tutum	19	.932	-0.58	-0.59

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracına ait toplam puanının güvenilirlik değeri .70 ve üstü olarak bulunmuştur. Psikolojik yapıların ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları için .70 ve üstü güvenilirlik değerleri yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre araştırmada kullanılan ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçme aracına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde veri toplama aracının ± 2.00 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında olması normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010:21; Shiel ve Cartwright, 2015:28).

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda katılımcıların “cinsiyet, ana dili, yaş düzeyi, doğum yeri, ailede konuşulan dil, Türkiye’de bulunma süresi, daha önce Türkçe eğitim alma durumu ve Türkiye’de bulunma sebebi” gibi temel özelliklerini belirlemek için 8 sorudan oluşmaktadır. Bu değişkenler, katılımcıların demografik özellikleri ile Türkçeye yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra çalışma verilerinin toplanması için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde belirlenen gün ve saatlerde uygulama yapılmıştır. Uygulama başında katılımcılara vermiş oldukları kişisel bilgilerinin hiç kimseyle paylaşılmayacağı ve toplanacak verilerin sadece mevcut çalışmada kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçme araçlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri, grup sayısı iki olan değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, grup sayısı ikiden fazla olan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve güvenilirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Fark analizlerinde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış olup tüm analizler SPSS (versiyon 25) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına paralel olarak verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Türkçeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler*

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Türkçeye yönelik tutum	200	27.00	95.00	71.41 (3.76)	18.30

Tablo 3 incelendiğinde, 19 maddeden oluşan ve beşli likert derecelendirmeye sahip olan Türkçeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların 27 ile 95 puan aralığında olduğu ve 71.41 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçeye yönelik tutum düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen 3.76 ortalamasının veri toplama araçları başlığında verilen kesme puanına göre yüksek düzeye işaret ettiği görülmektedir. Bu bulgu mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu göstermektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri incelendikten sonra bu tutum düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. İlk olarak cinsiyete göre Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	η^2
Tutum	Kız	109	69.35	18.88	198	1.76	--
	Erkek	91	73.89	17.35			

Not: * $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{198} = 1.76$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin cinsiyetleri fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra ana dillerine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	Ana dili	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	η^2
Tutum	Arapça	154	69.80	18.45	198	2.31*	.03*
	Diğer	46	76.83	16.85			

Not: * $p < .05$; * η^2 = küçük etki; ** η^2 = orta etki; *** η^2 = büyük etki

Tablo 5 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($t_{198} = 2.31$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 76.83$) tutum düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 69.80$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra yaş düzeyine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin anova sonuçları*

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	Fark (Tukey)
Tutum	11 yaş ve altı	56	71.25	14.69	3-196	0.57	Fark yok
	12 yaş	43	74.26	18.90			
	13 yaş	47	69.23	19.39			
	14 yaş ve üstü	54	71.22	20.32			

Not: * $p < .05$.

Tablo 6 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($F_{(3-196)} = 0.57$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra öğrencinin doğduğu yere göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılmasına ilişkin anova sonuçları*

Değişken	Doğum yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	Fark (Tukey)
Tutum	Suriye (1)	144	69.18	18.60	2-197	4.45*	3 > 1
	Türkiye (2)	34	75.26	16.00			
	Diğer (3)	22	80.09	16.61			

Not: * $p < .05$.

Tablo 7 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 4.45$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve diğer ülkelerde doğan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 80.09$) tutum düzeyleri Suriye’de doğan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 69.18$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin türkiye’de bulunma süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin anova sonuçları*

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	Fark (Tukey)
Tutum	2 yıl ve daha az	24	71.38	19.35	2-197	0.37	--
	3-5 yıl arası	36	73.78	16.81			
	6 yıl ve daha fazla	140	70.81	18.55			

Not: * $p < .05$.

Tablo 8 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(32-197)} = 0.37$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma sebebine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin türkiye’de bulunma sebebine göre karşılaştırılmasına ilişkin anova sonuçları*

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	Fark (Tukey)
Tutum	2 yıl ve daha az	24	71.38	19.35	2-197	0.37	--
	3-5 yıl arası	36	73.78	16.81			
	6 yıl ve daha fazla	140	70.81	18.55			

Not: * $p < .05$.

Tablo 9 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($F_{(2-197)} = 1.73$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin Türkiye’de bulunma sebebi fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ortalamının üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Kaplan (2018), Temizyürek ve Sallabaş (2020), Ymingjiang Salıbıya (2020), Kardaş (2021), İnalöz ve Yılmaz (2023) ve Kürkcü (2023) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Kadan (2020) ön test-son test deneysel desene dayalı gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, katılımcıların Türkçeye ilişkin tutumlarının birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlara bakılarak yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ilgi duydukları ve bu ilginin de yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli ve anlamlı bir durum olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle söz konusu öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları Türkçeyi daha kolay bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Nitekim olumlu tutum takınan bireyler akademik anlamda daha çok çaba göstermektedir. Ayrıca yurt dışında Yang ve Lau (2003), Diab (2006) ve Malallaha (2000) tarafından yapılan çalışmalarda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin derse ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Hedef dil öğretimi farklı olsa bile söz konusu çalışmalarda elde edilen bulgular bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Karatay ve Kartallıoğlu (2016) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme ve okumaya ilişkin tutumlarının olumlu, yazma ve konuşma becerisine ilişkin tutumlarının ise yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.
2. Mülteci öğrencilerin tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Akbulut (2016), Polat (2017), Kaplan (2018),

Kardaş (2021), Güneş Şahin (2021) tarafından yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. İnalöz ve Yılmaz (2023) ise yaptıkları araştırmada öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olduğunu ancak Türkçe öğrenme tutumları toplam görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Temizyürek ve Sallabaş (2020), Yaprak ve Uslu Üstten (2021) ve Karatay ve Kartallıoğlu (2012) da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Ancak söz konusu çalışmaların grup ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Şişmen (2020) ve Yimingjiang Sallıbiya (2020) ise yaptıkları çalışmada, cinsiyete dayalı değişkenin öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumuna etki ettiğini ve anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla çelişen bu sonuçların çalışma gruplarının farklı özellikler taşımasından ileri kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre anlamlı olduğu, grup ortalamaları ise ana dili Arapça olan mülteci öğrencilerin tutum seviyeleri ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Akbulut (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Masgoret ve Gardner (2003) ve Diab (2006) da yaptıkları çalışmalarda, ana dil faktörünün hedef dil öğretiminde tutum ve motivasyona olumlu bir şekilde etki ettiğini tespit etmişlerdir. Literatürde bu bulguları desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin İnalöz ve Yılmaz (2023), Kaplan (2018) ve Polat (2017) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarının ana dillerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Tutum ile ana dili değişkeni arasındaki bu sonuçların birbirinden farklı çıkmasının başlıca nedeni öğrencilerin farklı kültürel unsurlara sahip oldukları için olabilir. Nitekim Maden, Dincel ve Maden (2015) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin farklı kültürel unsurlara sahip olmaları birbirinden farklı tutum sergilemelerine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir.
4. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Yiming-

jiang Sallıbya (2020), Yaprak ve Uslu Üstten (2021), Kaplan (2018), Şişmen (2020) ve Polat (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

5. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, ardından bu farklılığın tespiti için çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarına göre Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin tutumları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Göçer (2009) Türkiye’de eğitim gören yabancı uyruklu lise öğrencilerinin Türkçeye ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin tutumları geldikleri bölge değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmanın sonucunu desteklememektedir. Ancak her iki araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalamaları birbirinden farklıdır.
6. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Yimingjiang Sallıbya (2020) Türkiye’nin 13 farklı üniversitesinde (TÖMER’lerde) öğrenim gören Uygur Türkü öğrencilerinin Türkçe okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmada, katılımcıların Türkiye’de yaşam süreleri ile okuma tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.
7. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Göçer (2009) ve Yimingjiang Sallıbya (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonucunu desteklemektedir. Söz konusu çalışmalarda, öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumları ile Türkçe öğrenme amacı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Başarı ile tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu düşünüldüğünde Türkçe öğretmenleri, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Mülteci öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları dil becerilerini kazanmada etkili olacağı bilgisi kavratılmalı ve ders materyalleri bu hususlara dikkat edilerek hazırlanmalıdır.

- Alanyazında mülteci öğrencilerin Türkçeye öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu için ilgili alanda daha fazla çalışma yapılmalıdır. Çünkü alanda yapılacak her yeni çalışma mülteci öğrencilerin topluma ve Türk eğitim sistemine entegrasyonu noktasında katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışma, Mersin’de yaşayan mülteci öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. İki dilli öğrencilerin ya da Türkiye’nin farklı bölgelerinde yaşayan mülteci öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir.
- Mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının betimsel tarama modeliyle belirlendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle ya da hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı deneysel çalışmalar da yapılabilir.

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.

Katkı Oranı

Tek yazarlıdır. Yazar, çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını, çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul İzni: Başkent Üniversitesi Etik Kurulu, Evrak Tarih ve Sayısı: 19.02.2024-316675

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanmadım.

Kaynakça

- [1] Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. *Attitude structure and function*, (Edt. Pratkanis A.R.; Breckler, S.J.; Greenwald, A. G.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- [2] Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- [3] Allport, G. W. (1967). Attitudes. M. Fishbein (Ed.), Readings in attitude theory and measurement. (s.3-13) içinde. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- [4] Aranson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M., (2004). Social Psychology, (4th Edition).USA: Pearson Education.
- [5] Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- [6] Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265- 300.
- [7] Brown, G., Manogue, M. ve Rohlin, M. (2002). Assessing attitudes in dental education: Is it worthwhile? *British Dental Journal*, 193(12), 703–707. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4801665>.
- [8] Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [9] Cebeci, M. (2015). Sosyolojik açıdan göç ve göçmenlerin sosyal kültürel entegrasyonları: kavramsal bir çalışma. *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu (29-30 Mayıs 2015)*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 135-158.
- [10] Diab, R. L. (2006). University students’ beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1), 80-96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.014>.
- [11] Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005, Eylül). *Ortaöğretim*

fen –matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Pamukkale Üniversitesi örneği). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Kongre Kitabı I. Cilt, 471–477.

[12] Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2003). Sosyal psikoloji (4. baskı). (Çev: A. Dönmez). İmge Kitabevi.

[13] George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. Pearson.

[14] Gerek, H. G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[15] Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1298-1313.

[16] Güneş Şahin, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

[17] İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.

[18] İnalöz, A. B. ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler. *MANAS Journal of Social Studies*, 12(1), 62-76.

[19] İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim (5. Basım).* Beykent Üniversitesi Yayınları.

[20] Kadan, Ö. F. (2020). *5e öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- [21] Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- [22] Kağıtçıbaşı, Ç. (2010) *Günümüzde insan ve insanlar (12. Baskı)*. Sistem Matbaacılık.
- [23] Kalkan, A. (2011). Kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 189-206.
- [24] Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- [25] Karakuş Tayşi, E. ve Özbay, M. (2016) Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- [26] Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- [27] Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-11.
- [28] Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-213.
- [29] Kardaş, H. (2021). *İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- [30] Kırkız, Y.A. (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- [31] Köse, D. (2007). Ortak Başvuru Metni’ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 107-118.
- [32] Kürkcü, A. (2023). *Suriyeli öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersi-*

ne ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

[33] Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.

[34] Malallah, S. (2000). English in an Arabic environment: current attitudes to English among Kuwait university students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(1), 19-43.

[35] Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210.

[36] Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması özet. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1C0048.

[37] Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

[38] Sallabaş, M. E., Göktentürk, T. ve Yazıcı, E. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.

[39] Sarıçoban, A. (2010). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Türki öğrencilerin güdü ve tutumlarının başarıya etkisi. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 67-73.

[40] Shiel, G. ve Cartwright, F. (2015). *Analyzing data from a national assessment of educational achievement*. World Bank Publications-Books.

[41] Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

[42] Şişmen, B. (2020). *Lise öğrencilerinin Türkçe öğretimine ilişkin tutumları ile İngilizce öğretimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

[43] Tarih, K. (2022). *Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeyleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[44] Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayınevi.

[45] Temizyürek, F. ve Sallabaş, M. E. (2020). Türk dünyasından gelen öğrencilerin Türkiye Türkçesi metinlerine yönelik tutumları. *Bilig*, (95), 1-26.

[46] Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.

[47] Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2019). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(19), 120-131.

[48] Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

[49] Türker, N. ve Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.

[50] Türker, M. S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210.

[51] Uzunboylu, H. ve Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.

[52] Yang, A. ve Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31(1), 107-123.

[53] Yaprak, E. ve Uslu Üstten, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğre-

nen öğrencilerin Türkiye Türkçesine ilişkin tutumu: Gazi TÖMER örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 27-36.

[54] Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.308940>.

[55] Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

[56] Yıldız, A. ve Gürlek, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 104-122.

[57] Yımingjiang, S. (2020). *Uygur Türkü öğrencilerinin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

From birth, individuals exhibit various positive or negative tendencies toward the people, events, and phenomena around them. This initial perception that people develop toward an event, situation, or object is referred to as attitude.(Ajzen, 1989; Temizkan & Sallabaş, 2009). Attitude is the general sum of a person's feelings, thoughts, and beliefs on any subject (Thurstone, 1928); an affective and cognitive state of readiness that is organized as a result of experiences and has a directive effect on the individual's reactions to events and objects (Allport, 1967); an attitude taken in the face of any situation or event (Türker & Turanlı, 2008; İnçeoğlu, 2010). Positive or negative attitudes that individuals have can change over time. Especially for the emergence of desired performances and behaviors, it is more important for negative attitudes to change. However, for attitudes to change, significant events must occur, Otherwise attitudes are difficult to change (Freedman, Sears & Carlsmith, 2003). In this regard, Brown, Manogue, and Rohlin (2002:704) stated that attitudes acquired from experiences can be changed through religious influences, group membership and interaction, personal experiences and reflection, contingency conditioning, professional identity and media, i.e., persuasion. However, to know

whether an individual has a positive or negative attitude, the attitude levels of the person must first be determined and measured. For this, attitude determination studies should be conducted. Attitude scales are usually the first thing that comes to mind when conducting these studies. In fact, measuring people's attitudes is not limited to scales. Brown et al. (2002:706) stated that attitudes can be measured by direct observation of people, written and oral tests, questionnaires, short answer questions, and Likert-type scales used as a traditional method. The number of refugee, asylum-seeking, or under temporary protection students in Türkiye is considerable. Understanding the factors affecting the attitudes of these students is of critical importance in terms of their integration into the education system as well as their academic and professional success. Examining the attitudes of refugee students is necessary to determine their capacity to adapt to the education system and their future success potential. Studies in the field show that one of the main factors determining the attitudes of refugee students is their language skills (Ercan, 2012; Akkaya, Çilingir, & Levent, 2018). For an individual who receives education in a foreign language other than his/her mother tongue to develop a positive attitude, he/she should feel the need for the target language and be familiar with the features of the language. Otherwise, the individual will not be able to show the desired performance in academic achievement, which will cause him/her to develop a negative attitude. In brief, factors such as financial opportunities, quality of education, sense of belonging, and proficiency in the target language affect refugee students' attitudes towards learning. Therefore, education programs should be designed with the needs and characteristics of the target group in mind and students should be encouraged to develop a positive attitude towards learning.

This study aims to determine the attitudes towards Turkish language of refugee students who are studying at the secondary school level in Türkiye according to socio-demographic variables.

In the study, the descriptive survey model, one of the quantitative research approaches, was used. The research group consists of 200 refugee students studying at Mezitli Imam Hatip Secondary School in Mezitli district of Mersin province in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected with the “Attitude Towards Turkish Scale” developed by Şengül (2019) and the “Personal Information Form” developed by the re-

searcher. The data obtained were analyzed using the SPSS (version 25) package program.

In this study, which examined the attitudes of refugee students studying at the secondary school level in Türkiye towards Turkish, it was determined that the attitude levels of the students were above average. It was determined that the attitude levels of refugee students towards Turkish were not significant according to gender, length of stay in Türkiye, reason for being in Türkiye, and age level, but they were significant according to place of birth and mother tongue. Looking at the group averages, it was determined that the attitude levels of refugee students whose mother tongue was Arabic were higher than those of refugee students whose mother tongue was not Arabic. This finding overlaps with the results of the studies conducted by Kaplan (2018), Temizyürek and Sallabaş (2020), Ymingjiang Sallıbiya (2020), Kardaş (2021), İnalöz and Yılmaz (2023) and Kürkcü (2023). In these studies, it was observed that the attitudes of foreign students learning Turkish were above average.

Zorla Yerinden Edilmiş Bireylerin Dil Eğitimine İlişkin Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Performans Analizi

Mehmet ÖZŞAVLI¹

Öz

Bu çalışmada, zorunlu göçe maruz kalan bireylerin (mülteci ve sığınmacılar) dil eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların odağını ve yönelimlerini görmek amacıyla ilgili alanyazındaki yayınların bibliyometrik performans analizi yapılmıştır. Analizlerde kullanılacak veri setine ulaşmak için ilgili yayınların başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri içerisinde “refugee” or “asylum seeker” and “language education” or “language learning” sözcük grupları yazılarak tarama yapılmış ve elde edilen toplam 285 yayınlık veri seti üzerinde R yazılımı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler zorunlu göçe maruz kalmış bireylerin dil eğitimi ile ilgili yayınların, kaynakların, yazarların, kurumların, ülkelerin, anahtar sözcüklerin yıl, atıf ve sıklık ölçütlerine göre performanslarını ortaya koymuştur. Bu konudaki performanslara dair verilerin zorunlu göçe maruz kalmış bireylerin dil eğitimi konusunda çalışma yapacak bireylere konunun ana hatlarını, konuyla ilgili eğilimleri ve yayınlanan önemli makalelerle bunların yayınlandığı dergileri göstermesi; kurumların, ülkelerin ve yazarların bilimsel yayın performanslarını değerlendirmesi, tekrar eden araştırmaların önüne geçmesi ve alanyazındaki araştırma boşluğunu gidermeye çalışması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Zorla yerinden edilmiş bireyler, dil eğitimi, bibliyometrik analiz*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, mehmetozsavli@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5621-3684

Kaynak gösterme: Özşavlı, M. (2025). Zorla yerinden edilmiş bireylerin dil eğitimine ilişkin akademik çalışmaların bibliyometrik performans analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 125-154. Doi:10.17932/IAU.TO-MER.2016.019/tomer_v010i1005. Geliş tarihi: 13.01.2025 – Kabul tarihi: 04.03.2025

Bibliometric Performance Analysis of Academic Studies on Language Education of Forcibly Displaced Individuals

Abstract

In this study, a bibliometric performance analysis was conducted to see the focus and orientation of academic studies on language education of forcibly displaced people (FDP). To compile the data set, a search was conducted using the phrases ‘refugee’ or ‘asylum seeker’ and ‘language education’ or ‘language learning’ in the relevant publications’ titles, abstracts and keywords. The data were analysed using R software. The analyses revealed the performance of publications, sources, authors, institutions, countries and keywords regarding the language education of FDP according to year, citation and frequency criteria. The results are expected to be useful for researchers studying the language education of FDP. They provide insights into key trends, the most influential articles, and the journals where they are published. Additionally, the findings help evaluate the scientific publication performance of journals, institutions, countries, and authors on this topic, prevent redundant studies, and identify gaps in the literature.

Keywords: *Forcibly displaced people, language education, bibliometric analysis*

Giriş

Dünya genelinde çatışma, şiddet, insan haklarının ihlali, işkence, felaketler ve iklim değişikliği gibi sebeplerle yaklaşık 120 milyon kişi zorla yerinden edilmiş olup 43.4 milyon kişi ise mülteci olarak başka ülkelerde yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır (UNHCR, 2024; European Commission, 2024). Tarihte eşi görülmemiş bu rakamlar, ev sahibi birçok ülkeyi kendi potansiyeli ve mülteci veya sığınmacılara bakış açısına göre yeni ev sahipliği politikaları üretmek zorunda bırakmış ve bırakmaya da devam etmektedir. Bugün en çok mülteci veya sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkeler olan İran (3,8 milyon), Türkiye (3,3), Almanya (2,6 milyon) ve Pakistan (2 milyon) (UNHCR, 2024) farklı politikalar altında bu bireyleri kabul etmektedir. Aynı durum farklı birçok ülke için de geçerlidir. Bunun temel sebebi ev sahibi ülkelerin başta ekonomik olmak üzere, siyasal ya da toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda fazladan nüfusa gereksinim duymaları veya duymamalarıdır. Örneğin Türkiye bu bireylere daha çok geçici koruma statüsü

verirken Almanya, iltica prosedürü bitene kadar sığınmacı, prosedür tamamlandıktan sonra can güvenliği sebebiyle gerçekten geri dönemeyeceği kanıtlananlara mülteci statüsü vermektedir. İlerleyen süreçte ise Almanca öğrenen ve bu sayede ülkeye katma değer sağlayanlara vatandaşlık verebilmektedir (Özşavlı, 2022). Bu farklı bakış açıları ve belli normlar çerçevesinde gerçekleşen kabul uygulamaları geçici koruma altındaki birey, sığınmacı ve mülteci kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Ancak gerek kaldıkları ev sahibi ülkelerde sahip oldukları bazı ortak haklar (barınma ve eğitim gibi) ve bunlara erişim noktasında uygulanan ortak prosedürler; ortak ekonomik, psikolojik ve sosyal problemler birçok çalışmada bu bireyleri karşılayan ifadelerin birbirinin yerine kullanılmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, ortak noktalarından hareketle bu bireyler, tamamını kapsayacağı düşünülen “zorla yerinden edilmiş bireyler” (Bundan sonra ZYEB şeklinde ifade edilecektir.) şeklinde anılmaktadır.

Zorunlu göç, her ne kadar ev sahibi ülkeleri sağlık, ekonomi, siyaset, sosyal ve eğitim açılarından zorlasa da ZYEB’lerin bu konularda daha muzdarip olduğu ifade edilebilir. Yaşadıkları travma öncesi, sırası ve sonrası stres bozuklukları; barınma, ekonomi ve istihdam ihtiyaçları ZYEB’lerin bir an önce çözmek zorunda oldukları temel problemlerdir. Okul çağındaki ZYEB’lerin temel ihtiyacı ise eğitimidir. Ev sahibi ülkeler her ne kadar mümkün olan en kısa sürede bu ihtiyacı karşılamaya çalışsalar da, dil sorununu her alanda olduğu gibi eğitim sistemine entegrasyonda da önemli bir bariyer teşkil etmektedir (Çelik, 2019; Devlin ve Peacock, 2009; Korsten, 2020; Piller ve Takahashi, 2011; Watkins, Razee ve Richters, 2012).

Tüm ev sahibi ülkeler, ZYEB’lerle yaşadıkları tecrübeler ve yapılan birçok akademik çalışma (Blake, Bennets Kneebone, Mcleod, 2017; Morrice, Tip, Collyer ve Brown, 2019; Tip, Brown, Morrice, Collyer ve Easterbook, 2019; Taylor ve Sidhu, 2012) neticesinde entegrasyonun temel koşulunun dil öğrenme olduğunun farkına varmış ve ZYEB’lere bu minvalde dil eğitimi vermeye çalışmaktadır. Örneğin Almanya’da eyalet sistemi olduğu için her eyalet kendine özgü kanunlara göre zorla yerinden edilmiş bireylere Almanca eğitimi vermektedir. Bazı eyaletlerde hoş geldin sınıfları ve bu sınıflardaki öğretmenlerin belirlediği saatlere göre, bazılarında daldırma modeli, bazılarında bütünleştirici, bazılarında kısmen bütünleştirici, bazılarında paralel model, bazılarında ise okul bitirme sertifikasına sahip paralel modele göre eğitim verilmektedir. Burada verilen eğitimin içeriği ve

saatleri ilgili mevzuatların izin verdiği ölçüde okul idaresi ile öğretmenlerin görüşlerine göre değişmektedir (Massumi vd., 2015). Bununla beraber Almanca'nın ikinci dil/yabancı olarak öğretiminde (AİD/AYD) görev alacak nitelikli eleman ihtiyacı yeterince karşılanamamıştır (Niemeyer, 2014; Özşavlı, 2019). İsveç'te ise zorla yerinden edilen okul çağındaki çocuklar, eğitim konusunda İsveç'e varır varmaz İsveçli çocuklarla aynı haklara sahip olurlar. Bu yüzden doğrudan İsveçli akranlarının oldukları sınıflara kayıt olurlar. Öğrencilerin tüm ihtiyaçları, hangi eğitimleri almaları gerektiği konusu okul müdürünün sorumluluğundadır. Dolayısı ile öğrencilerin kaç saat İsveççe dil desteği alacağı müdür tarafından belirlenmektedir. İsveççenin ikinci dil olarak öğrenimi (İİD), temel bir ders olan İsveççe (Türkiye'deki Türkçe dersleri gibi) gibi kendine özgü öğretim müfredatı ve yöntemleri olan bir ders olduğundan İsveç okullarına kaydedilen zorla yerinden edilmiş öğrenciler bu konuda özel olarak yetişmiş öğretmenlerin verdiği bir İİD eğitimi almaktadır (Nilsson ve Bunar, 2016). Lübnan'da ise işler biraz daha karışıktır. Suriyeli mülteci öğrenciler ilk zamanlarda doğrudan Lübnan eğitim sistemine dahil edilmiştir. Ancak özellikle Fen ve Matematik derslerinin İngilizce ya da Fransızca olması, Suriyeli öğrencilerin bu derslerde başarısız olmalarına neden olmuştur. Bazı ulusal ve uluslararası özel kuruluşların desteğiyle küçük çaplı bazı kurslar açıl-sa da fon yetersizliğinden bu kurslar uzun sürmemiştir. İlerleyen süreçte ise Lübnan hükümeti ikili okul sistemine geçmiştir. Sabahtan saat 14.00'e kadar Lübnanlı öğrenciler, 14.00'ten 19.00'a kadar Suriyeli öğrenciler Suriye müfredatına ya da Suriyeli öğrenciler için uyarlanmış Lübnan müfredatına göre eğitim almaya çalışmıştır (Brun ve Shuayb, 2020; Shuayb, Makkouk ve Tattunji, 2014).

Görüldüğü üzere her bir ülke ZYEB'ler için, belli bakış açılarına ve iltica/sığınma politikalarına göre dil eğitimi sunmaktadır. Ancak bu farklılıklar standartlaşmanın önüne geçmekte, bu da hedef dil/leri öğrenememe ve entegrasyon sorununa yol açmaktadır. Ortadoğu ülkeleri, Pakistan, Afganistan, Ukrayna, Sudan, Venezuela, Filistin, bazı Afrika ülkeleri vb. ülkelerde savaş ve siyasi gerilimlerin devam ettiği düşünüldüğünde ZYEB sorunu da devam edecektir. Neticede, ZYEB'lere yönelik dil eğitimi ve niteliği sorununun yaşanması da kaçınılmaz hale gelecektir. Hal böyle iken özellikle yaşadıkları travma sonrası stres bozukluğu, barınma, istihdam, eğitim sorunu ve ihtiyaçlarından dolayı özel bir yere sahip olan ZYEB'ler için mümkün mertebe belli standartları olan, çerçevesi belirlenmiş bir dil

eğitimine ihtiyaç duyulacağı aşikârdır. Bunu sağlayabilmek için de tüm ülkelerde bu alanda yapılan akademik çalışmaların birlikte analiz edilerek genel sonuçlara ulaşılması gerektiği düşünülmüştür.

Böyle bir ihtiyacı karşılayabilmek için öncelikle ilgili alanyazında yapılan tüm çalışmaların bir bütün olarak ele alınması, konunun nasıl çalışıldığının enine boyuna irdelenmesi, ne yönde seyir ettiği ve en çok hangi açılardan ele alındığının bilinmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu bilgileri en kısa ve en etkili biçimde edinmenin yolu ise bibliyometrik analiz yöntemidir. Çünkü son yıllarda her alanda olduğu gibi dil alanında da artan bibliyometrik analizler; bu alandaki eğilimleri, araştırma konularını, kullanılan yöntemleri ve yayınlanan dergilerdeki etkinlik düzeylerini incelemeye olanak tanımaktadır (Moed, 2005). İlgili alanyazına bakıldığında ZYEB’lerle ilgili birçok bibliyometrik analiz çalışması yapıldığı görülmektedir. Bunların bazıları (Al-Dekah, 2024) psikoloji, bazıları (İbragimova ve Zuzak, 2020; Pazarcıkcı ve Efe, 2024) sağlık, bazıları (Aygün, Akdemir ve Duran, 2024; Reis, vd., 2024) ekonomi, bazıları (Arar, Örüçü ve Gümüş, 2024) eğitim, bazıları (Atçeken ve Dik, 2023; Baş, 2024; Elitaş ve Elitaş, 2024; Hossain, 2022; Sweileh, 2018) belli bir etnik kökenden olan ZYEB’lere ya da belli bir ev sahibi ülkenin alan yazınına odaklanmış olup buradaki genel durumu incelemiştir. Dil alanında da bir çalışma (Baker vd., 2008) tespit edilebilmiştir. Ancak bu çalışma daha çok ZYEB’lerle ilgili basında yer alan ifadelerin söylem analizine odaklanan yayınlarla ilgili bir çalışmadır. Çalışmamıza benzer bir şekilde Alan (2020) ilgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemiştir. Ancak bu çalışma bir meta-sentez çalışması olup doğrudan ve sadece Suriyeliler ve bunlara verilen Türkçe eğitiminde yaşanan sorulara odaklanmıştır. Bu bağlamda çalışmamızdan farklılaşmaktadır. Çalışmamıza amaç ve yöntem açısından en yakın çalışma Aydın ve Altuntaş Gürsoy’un (2022) yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler üzerine yaptığı eğilim araştırmasıdır. Yöntem açısından çalışmamıza benzeyen araştırma yine sadece Suriyeliler ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınına odaklanması açısından çalışmamızdan ayrılmaktadır. ZYEB’lerin dil eğitimine yönelik bir bibliyometrik analiz çalışmasına rastlanılmaması ilgili alanyazın için önemli bir eksiklik olmakla beraber yukarıda sözü edilen ihtiyacın henüz giderilemediğini de göstermektedir. Bu çalışma hem ilgili alan yazındaki boşluğu hem de sözü edilen gereksinimi karşılamak amacıyla yapılmıştır. Daha ayrıntılı bir ifadeyle bu çalışmanın

amacı, ZYEB’lerin kaldıkları ülkelerde aldıkları dil eğitimlerine yönelik akademik çalışmaların performanslarını belirli ölçütlere (yayın sayısı, yayınların yıllık dağılımı ve büyüme oranı, en çok atıf alan yayınlar, en çok çalışıldıkları ülkeler, ilgili konuda en çok atıf alan yazarlar ve dergiler, ilgili konuda en çok kullanılan anahtar sözcükler ve bunların yıllık değişimi vb.) göre bibliyometrik analiz yöntemiyle belirlemektir. Bu sebeple aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. ZYEB’lere dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarla ilgili genel bilgiler (yayın sayısı, yayınlandıkları kaynaklar, yayın başına düşen atıf sayısı, zaman aralığı, yıllık büyüme oranı vb.) nelerdir?
2. ZYEB’lere dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Performans ölçütlerine göre (atıf sayısı) ZYEB’lere dil öğretimi konusunda ilk 10 yayın hangileridir?
4. Performans ölçütlerine (h, g, m indekleri; toplam atıf, yayın sayısı) göre ZYEB’lere dil öğretimi konusunda ilk 10 dergi hangileridir?
5. Performans ölçütlerine (h, g, m indekleri; toplam atıf, yayın sayısı) göre ZYEB’lere dil öğretimi konusunda ilk 10 yazar hangileridir?
6. ZYEB’ler dil öğretimi konusunda en çok çalışma yapılan kurumlar hangileridir ve bu kurumlarda yapılan yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
7. Performans ölçütlerine göre (Toplam atıf, yayın başına ortalama atıf sayısı, yayın sayısı) ilk 10 ülke hangileridir?
8. ZYEB’lere dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan anahtar sözcükler hangileridir?
9. ZYEB’lere dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan anahtar sözcüklerin zaman içinde değişimi nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, ZYEB’lere gittikleri ülkelerde verilen dil eğitimlerine yönelik akademik çalışmaları incelemek için bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, WoS, Scopus, DOAJ... vb. veri tabanlarındaki akademik yayınların sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayan nicel bir yöntem olup (Kişi, 2022) bu yayınların çıktılarını üzerinde belirli bir alandaki küresel araştırma eğilimlerini anlamak (Alsharif, Salleh

ve Baharun, 2020; Passas, 2024) için yapılır. Daha ayrıntılı bir ifadeyle bu yayınlardaki toplam bilimsel bilgiyi açıklamak ve görselleştirmek için yazarların ve yayınların üretkenliklerini, performanslarını ve bağlantılarını keşfederken yeni eğilimler ve akademik gruplar arasındaki iş birliğinin ve rekabet durumunun açığa çıkarılması (Turgut, 2023) amacıyla yapılır. Böylece, makale ve dergi performansında ortaya çıkan eğilimler, iş birliği modelleri ve araştırma bileşenleri ortaya konarak ve mevcut alanyazında belirli bir alanın entelektüel yapısı keşfedilerek (Donthu vd., 2021; Çolakoğlu, 2024; Hırlak ve Çolakoğlu, 2023) söz konusu alana bütüncül bir katkı sunmaya çalışılır.

Genel olarak bibliyometrik analiz, performans analizi ve bilim haritalama olmak üzere iki aşamadan oluşsa da; performans analizi, bibliyometrik analizin temelidir. Araştırma performansının değerlendirilmesi, toplam yayınlar, yazar katkıları ve atıflarla ilgili göstergeler gibi ölçütleri kullanarak araştırmacıların, kurumların ve ülkelerin etkisini değerlendirmeyi içerir (Passas, 2024). Bu çalışmada da araştırma bileşenlerinin (yayınlar, kaynaklar, dergiler, kitaplar ile yazarlar, yayınların ait olduğu ülkeler, kurumlar ve yayınlarda kullanılan anahtar kelimeler gibi) ZYEB’lerin git-tikleri ülkelerdeki dil eğitimlerine performansları (katkıları) belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılacak veriler; hem sağlam, özgün, kaliteli ve yayınları sistemli bir şekilde indeksleme özelliği (Li, Rollins ve Yan, 2018) hem de dünyanın önde gelen analitik bilgi ve bilimsel atıf arama platformu olması nedeniyle Clarivate Analytics Web of Science (WoS) (Zhu ve Liu, 2020) taranarak elde edilmiştir. 20/12/2024 tarihinde yapılan taramalarda yıl açısından herhangi bir kısıt kullanılmamıştır. Kısıtlar ise şu şekildedir: Dil, İngilizce; yayın türleri kitap, kitap bölümü, makale ve bildirilerdir. WoS’ta yer alan yayınların başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri içerisinde “refugee”, “asylum seeker”, “language education”, “language learning” sözcükleri için “refugee” or “asylum seeker” and “language education” or “language laerning” sözcük grupları yazılarak tarama yapılmış ve toplamda 289 yayınlık bir veri seti elde edilmiştir. Bu veri seti incelendiğinde, 4 yayının tekrar ettiği görülmüş ve tekrar eden bu yayınlar veri setinden silinmiştir. Sonuç olarak toplamda 285 yayından oluşan bir veri seti elde edilmiş ve performans analizi bu veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Analiz için R yazılımında yer alan Bibliyometrix paketi ve Biblioshiny web ara yüzü (Aria ve Cuccurullo, 2017) kullanılmıştır.

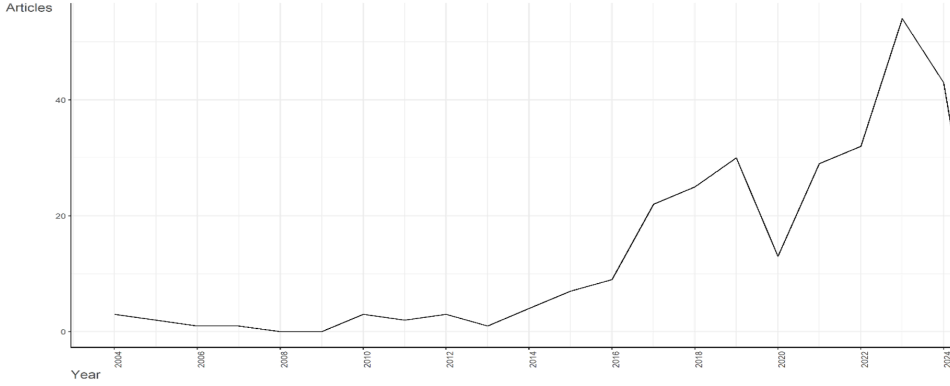
Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular tablo, grafik ve şekillerle gösterilmekte ve yorumlanmaktadır.

Tablo 1. *Genel tanımlayıcı bilgiler*

Zaman aralığı	2004-2025
Kaynaklar (Dergiler, Kitaplar, Bildiriler vs.)	173
Toplam yayın	285
Yayın sayısının yıllık büyüme oranı (%)	5.1
Yayınların ortalama yaşı	4,98
Yayın başına ortalama atıf	6,31
Anahtar kelimeler	953
Yazar sayısı	568
Tek yazarlı yayınlar	88
Yayın başına ortak yazar	2,41
Uluslararası ortak yazarlık	11,23

Tablo 1'e göre mültecilere yönelik dil eğitimiyle ilgili 2004-2024 yılları arasında 173 farklı kaynaktan toplam 285 yayın üretilmiştir. Yayınların ortalama yaşı 4,98 iken yayın sayısının yıllık büyüme oranı %5,1'dir. Bir yayının ortalama yaşının yaklaşık 5 olması ve yayın sayısının yıllık artış oranının %5 civarında olması mültecilere yönelik dil eğitimi konusunun güncel ve çalışılmaya devam eden bir konu olduğunu göstermektedir. Yayın başına ortalama atıf sayısı ise 6,31'dir. Mültecilere yönelik dil eğitimi konusundaki yayınlar toplamda 568 yazar tarafından yazılmış olup bunların 88'i tek yazarlıdır. Yayın başına ortak yazar oranı %2,41 iken uluslararası ortak yazarlık oranı ise %11,23 gibi yüksek bir değerdir. Bu da mültecilere yönelik dil eğitimi konusunun uluslararası ölçekte çok çalışıldığını göstermektedir.



Grafik 1. Yayınların yıllara göre dağılımı

Grafik 1’de yayınların yılları göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre 2004-2013 yılları arasında nispeten dalgalanmalar olsa da genel olarak düşük sayıda sabit bir dağılım görülmektedir. 2013 yılından (2019-2020 hariç) 2023 yılına kadar ise sürekli bir artış göze çarpmaktadır. Bilindiği üzere 2011 yılında başlayan Suriye olayları ve bu olaylar neticesinde yaklaşık 6,5 milyon kişi Suriye’yi; 2022 yılında başlayan Rusya-Ukrayna savaşı neticesinde yaklaşık 7,6 milyon kişi Ukrayna’yı terk edip geçici korumaya, sığınmacı ya da mülteci statüsü altında başka ülkelere göç etmiştir. Mülteci ve sığınmacı sayısındaki bu yüksek artışların mültecilere yönelik dil eğitimi konusundaki bilimsel çalışmaları arttırdığı söylenebilir.

Tablo 2. En çok atıf alan ilk 10 yayın

Yayın	Başlık	Dergi	Atf
Watkins vd. (2012)	‘I’m Telling You ... The Language Barrier is the Most, the Biggest Challenge’: Barriers to Education among Karen Refugee Women in Australia	Australian Journal of Education	93
Piller ve Takahashi (2011)	Linguistic diversity and social inclusion	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	80

Crul vd. (2019)	How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey	Comparative Migration Studies	70
Le Pichon, Cummins ve Vorstman (2021)	Using a web-based multilingual platform to support elementary refugee students in mathematics	Journal of Multilingual and Multicultural Development	64
Warriner (2007)	Language learning and the politics of belonging: Sudanese women refugees becoming and being“American”	Antropology and Education Quarterly	61
Hugo (2013)	The economic contribution of humanitarian settlers in Australia	International Migration	51
Morrice vd. (2021)	‘You can’t have a good integration when you don’t have a good communication’: English-language Learning Among Resettled Refugees in England	Journal of Refugee Studies	48
Taşkın ve Erdemli (2018)	Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey	Eurasian Journal of Educational Research	40
Warriner (2015)	‘Here, without English, you are dead’: Ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language learning	Journal of Multilingual and Multicultural Development	40
Karam (2017)	Language and Identity Construction: The Case of a Refugee Digital Bricoleur	Journal of Adolescent and Adult Literacy	33

Tablo 2'deki veriler, en çok atıf alan ilk 10 yayını, bunların yazarlarını, yayımlandıkları kaynakları ve aldıkları atıfları göstermektedir. En çok alıntılanan ilk 5 yayın incelendiğinde, Watkins, Razee ve Richters (2012) tarafından yapılan ve Australian Journal of Education dergisinde yayınlanan "I'm telling you ... The language barrier is the most, the biggest challenge": barriers to education among Karen refugee women in Australia" isimli çalışmanın 93 atıfla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Çalışma, Avustralya'daki Karen mülteci kadınlar arasında İngilizce dil eğitimini, katılımı ve başarıyı etkileyen faktörleri incelemektedir. Katılımcıların tamamı İngilizce dil yeterliliği ve iletişimdeki zorluğu refahlarını etkileyen 'bir numaralı' sorun olarak tanımlamıştır. Ayrıca, cinsiyete dayalı, kültürel ve sosyo-politik etkenlerin katılımcıların eğitime engel teşkil ettiği, bu sebeple eğitimde mültecilerin geçmişlerine, kültürlerine ve cinsiyetlerine karşı daha fazla hassasiyetin gerekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma, özellikle eğitim, istihdam ve entegrasyon konusundaki temel engelin dil olduğunu ortaya çıkardığından mültecilerin dil eğitimine ne kadar ihtiyaç duyduklarını gözler önüne sermesi açısından oldukça önemlidir. Bu konuda en çok atıf almasını sağlayan unsurun da bu olduğu söylenebilir. Piller ve Takahashi'nin (2011) International Journal of Bilingual Education and Bilingualism dergisinde yayınlanan "Linguistic diversity and social inclusion" adlı makalesi, 80 atıfla ikinci sırada yer almaktadır. Makale, aslında derginin özel sayısı ve bu sayının odaklandığı noktalar hakkında genel bilgiler vermektedir. Sonuç kısmında ise neoliberal piyasa demokrasi-lerde sosyal katılım gündemi yaygın olarak benimsenmiş olsa da, bunların sosyal katılım politikalarının genellikle dil yeterliliğinin ve dil ideolojilerinin dilsel olarak çeşitli toplumlarda sosyal katılıma nasıl aracılık ettiğine kör olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple dilbilimcilerin sosyal katılım gündemine dahil edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Comparative Migration Studies dergisinde Crul vd. (2019) tarafından yayınlanan "How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey" başlıklı makale 70 atıfla 3. sıradadır. Adından da anlaşılacağı üzere çalışma, farklı politikalar ve okul sistemlerinin Suriyeli mülteci çocukların İsveç, Almanya, Yunanistan, Lübnan ve Türkiye'deki okul sistemlerine katılımını nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Çalışmada beş ülkenin çocukları eğitim sistemine dahil etmenin çok farklı yollarını temsil ettiği vurgulanmaktadır. Zorunlu okula erişim, zorunlu okul çağından sonra erişim, hoş geldin veya

daldırma sınıfları, ikinci dil eğitimi ve izleme mekanizmaları gibi ulusal kurumsal düzenlemeler karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak çocukları mümkün olan en kısa sürede normal sınıflara dahil etmenin okul başarısı için en iyi şansı sağladığı, ancak mülteci çocukları uzun süreler boyunca ayrılmış paralel bir okul sisteminde eğitmenin genellikle okuldan ayrılma veya hiç okula gitmeme ile sonuçlandığı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonuçları arasında, her bir ülkenin farklı entegrasyon politikasına sahip olması, bu farklılıkların olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu da görülmektedir. Bu da çalışmamızın giriş bölümünde ifade ettiğimiz “*mültecilere dil eğitimi sağlama noktasında uluslararası uygulama birliğinin olmadığı*” yargısını desteklemektedir. 4. sırada 64 atıfla Le Pichon, Cummins ve Vorstman (2021) tarafından Journal of Multilingual and Multicultural Development dergisinde yayınlanan “Using a web-based multilingual platform to support elementary refugee students in mathematics” adlı makale gelmektedir. Çalışma yeni bir web tabanlı çok dilli öğrenme platformunun uygulanmasına odaklanmaktadır. Bu platform, içeriğin öğrencilerin dilleri de dahil olmak üzere aynı anda farklı dillerde sunulmasına olanak tanıyan, yerel müfredata uygun içerik bilgisine erişim sağlayan ve bunu yaparken özellikle dilsel ve kültürel olarak artan çeşitliliğe sahip bir bağlam ışığında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ortaya çıkan ihtiyaçlarına yanıt veren bir programdır. Sonuçlar, bu çok dilli web tabanlı platformun kullanımının öğrencilerin öğrenme özerkliğini ve matematiğe karşı olumlu bir tutumu teşvik edebileceğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında dijital ve dil dostu stratejileri uygulama becerilerini geliştirmek için ek stratejilere ihtiyaç duyulabileceği de tespit edilmiştir. 5. sırada ise 61 atıfla Warriner’in (2007) Antropology and Education Quarterly dergisinde yayınlanan “Language learning and the politics of belonging: Sudanese women refugees becoming and being American” adlı makalesi yer almaktadır. Makalede, dil ideolojileri ve dil öğrenimi, göç ve aidiyet söylemleri ve bireysel dil öğrenenlerin gerçek yaşam deneyimleri arasındaki karmaşık ilişki araştırılmaktadır. Analizler; eğitim erişimi, ekonomik istikrar ve sosyal üyelik sorularının, özellikle savaştan zarar görmüş Afrika bağlamlarından yeni gelen göçmenler ve mülteciler için bir dizi sosyal, politik ve tarihsel faktörden nasıl etkilendiğini göstermektedir. Özellikle dil erişimi ve dil ideolojilerinin göçmenler ve mülteciler için aidiyet ve katılım politikalarıyla yakından ilişkili olduğu bazı yollar tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere 5 makalenin ulaştığı ortak sonuç, ZYEB’lerin ister eğitim sistemine

ister ekonomik sisteme isterse de topluma dahil edilmelerinin önündeki temel engelin dil sorunu olduğu, bu sorunu çözmenin yolunun ise nitelikli bir dil eğitimi olduğudur. Bu çalışmaların ZYEB'lere dil eğitimi konusunda en çok atıf alan çalışmalar olmasını sağlayan özelliğin ulaştıkları bu ortak sonuç olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. Performans ölçütlerine göre ilk 10 dergi

Dergiler	h	g	m	TA	YS	BY
Language Learning in Higher Education	5	6	0.714	43	11	2019
Language and Intercultural Communication	4	7	0.333	76	7	2014
Adult Education Quarterly	3	4	0.500	25	4	2020
Journal of International Migration and Integration	3	3	0.750	17	3	2022
Journal of Refugee Studies	3	6	0.375	95	6	2018
Language Learning	3	3	0.188	10	3	2010
Tesol Quarterly	3	5	0.273	59	5	2015
Applied Linguistics Review	2	3	0.250	15	3	2018
Australian Journal of Education	2	2	0.143	114	2	2012
Australian Review of Applied Linguistics	2	2	0.222	7	5	2017

Not: TA: Toplam Atıf; YS: Yayın Sayısı; BY: Başlangıç yılı

Tablo 3'te h, g ve m indekleri ile toplam atıf, yayın sayısına göre mültecilere verilen dil eğitimi konusunda en etkili 10 dergiye ilişkin veriler yer almaktadır. g indeksi ve toplam atıf sayısındaki değerler açısından 2. sıradaki derginin gerisinde olmasına rağmen diğer tüm verilerde bütün dergilerden daha yüksek değerlere sahip Language Learning in Higher Education dergisi ilk sırada yer almış ve mültecilere verilen dil eğitimi konusunda en etkili dergi olmuştur. Language and Intercultural Communication dergisi m indeksi kendinden sonraki dergiden düşük olmasına rağmen diğer değişkenler açısından daha yüksek değerlere sahip olduğu için 2. en etkili dergi olmuştur. Tıpkı 2. sıradaki Language and Intercultural Communication dergisi gibi Adult Education Quarterly dergisi, m indeksi kendinden sonraki dergiden düşük olmasına rağmen diğer değişkenler açısından daha yüksek değerlere sahip olduğu için 3. en etkili dergi olmuştur. Journal of International Migration and Integration dergisi 4. sırada yer alırken adından da anlaşılacağı üzere doğrudan mültecilere yönelik çalışmaları yayın-

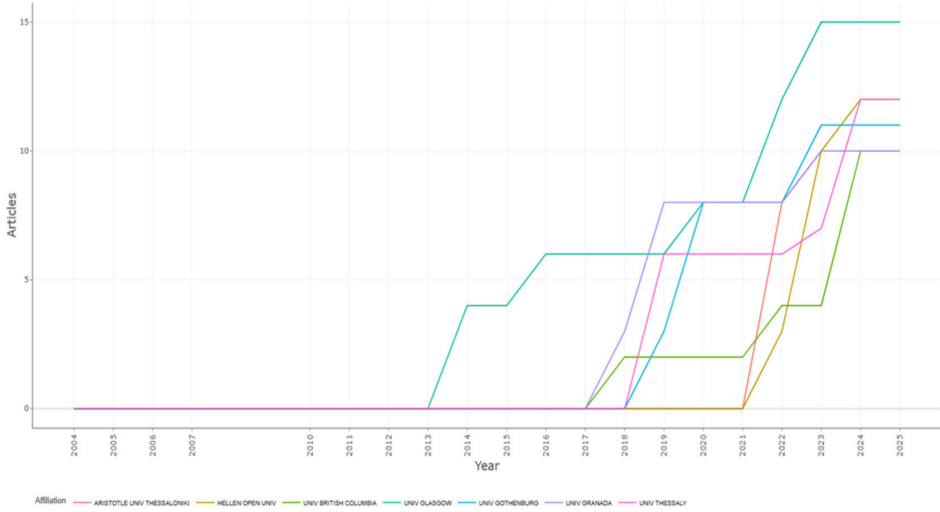
layan Journal of Refugee Studies dergisi, kendinden önceki dergiyle aynı h indeksi değerine sahip olup sadece m indeksi daha düşük olmasına rağmen 5. sırada yer almaktadır. Bu dergileleri sırasıyla Language Learning, Tesol Quarterly, Applied Linguistics Review, Australian Journal of Education, Australian Review of Applied Linguistics dergileri takip etmektedir.

Tablo 4. Performans ölçütlerine göre ilk 10 yazar

Yazarlar	h	g	m	TA	YS	BY
Linda Bradley	3	3	0.333	33	3	2017
Victoria Abou-Khalil	2	4	0.286	16	4	2019
Khaled Walid Al-Sabbagh	2	2	0.286	12	2	2019
Evelyn Arizpe	2	2	0.167	54	2	2014
Caroline Bagelman	2	2	0.167	54	2	2014
Lorna Bartram	2	2	0.286	12	2	2019
Martha Bigelow	2	2	0.125	7	2	2010
Hannah Brumbaum	2	2	0.500	6	2	2022
Mei-Rong Alice Chen	2	2	0.500	4	2	2022
Edwin Creely	2	3	0.400	17	3	2021

Not: TA: Toplam Atıf; YS: Yayın Sayısı; BY: Başlangıç yılı

Tablo 4’te performans ölçütlerine göre ilk 10 yazara ait veriler yer almaktadır. Buna göre Linda Bradley, yayın sayısı hariç, hem h, g ve m indekleri hem de toplam atıf sayısı bakımından en yüksek değerleri sahip en etkili yazardır. g indeksinde ilk sıradaki yazardan daha yüksek puana sahip olmasına rağmen diğer ölçütlere göre daha düşük puanlara sahip olduğundan Victoria Abou-Khalil 2. en etkili yazardır. h, g ve m indeksleri açısından aynı puana sahip olup yayın sayısı daha fazla olmasına rağmen toplam atıf sayısı düşük olduğu için Khaled Walid Al-Sabbagh, 2. sırayı Victoria Abou-Khalil’e bırakıp 3. sırada yer almıştır. Tüm ölçütlerde aynı puanlara sahip olan Evelyn Arizpe ve Caroline Bagelman sırasıyla 4. ve 5. en etkili yazarlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazarları sırasıyla Lorna Bartram, Martha Bigelow, Hannah Brumbaum, Mei-Rong Alice Chen ve Edwin Creely isimli yazarlar takip etmekte ve böylece mültecilere verilen dil eğitimi konusunda en etkili 10 yazar listesi tamamlanmaktadır.



Grafik 2. Yıllara göre kurumlardaki yayınların dağılımı

Şekil 2, ZYEB’lere dil eğitimi konusunda en çok yayın yapan 10 üniversiteyi ve bu üniversitelerde yapılan yayınların yıllara göre dağılımını göstermektedir. Buna göre yayınların ilk başladığı yıl olan 2004 yılından itibaren 2013 yılına kadar bu 10 üniversite içerisinde sadece Granada Üniversitesi’nde yayın yapılmıştır. 2013 yılından sonra Glasgow Üniversitesi de sürece dahil olup 2024 yılı sonuna kadar en çok yayın yapan ülke olmuştur. Diğer üniversitelerin yayın sürecine dahil olması ise 2017 yılında gerçekleşmiştir. Bunun sebebinin özellikle 2016 yılında Almanya’nın Suriyeli mültecileri kabulü için Dublin Protokolü’nü delmesi ve Suriyelilerin Almanya’ya gelmek için bazı Avrupa ülkelerini geçtikten sonra Almanya’ya ulaşmaları olduğu söylenebilir. Nitekim 2017-2024 yılları arasında, bazen sabit aralıklar olsa da, genel olarak sürekli bir yayın artışı gözlemlenmektedir. 2024 yılına kadar ilk 10 üniversitede yapılan yayınların sayıları şu şekildedir: Glasgow Üniversitesi 15, Hellen Open Üniversitesi 12, Thessaly Üniversitesi 12, Gothenburg Üniversitesi 11, Aristotle 10, British Columbia Üniversitesi 10, Granada Üniversitesi 10, Kyoto 9, Monash 9, Democritus Üniversitesi 8.

Tablo 5. *Performans ölçütlerine göre ilk 10 ülke*

Ülke	Toplam Atıf	Yayın Başına Ortalama Atıf	Yayın Sayısı
Avustralya	405	13.50	82
ABD	400	8.70	122
Birleşik Krallık	194	6.50	81
Kanada	182	8.70	67
Türkiye	145	8.10	50
Almanya	80	5.70	47
Hollanda	79	11.30	17
İsveç	65	7.20	32
İspanya	52	2.60	51
Norveç	6	1,20	18

Tablo 5 zorla yerinden edilmiş göçmenlere dil öğretimi konusunda en çok yayın yapan ilk 10 ülke, bu ülkelerdeki yayınlara yapılan atıflar ile yayın başına düşen atıf sayısını göstermektedir. ABD en çok yayın yapan (f: 122) ülke olmasına rağmen atıf sayısında (f: 400) ikinci sıradadır. Avustralya yayın sayısı (f:82) olarak ikinci sıradayken en çok atıf alan ülke olmuştur. Birleşik krallık hem yayın sayısı (f:194), hem toplam atıf sayısı (81) olarak 3. sırada yer almaktadır. Kanada 67 yayın ve 182 atıfla 4., Türkiye 50 yayın ve 145 atıfla 5., Almanya 47 yayın ve 80 atıfla 6., Hollanda 17 yayın ve 79 atıfla 7., İsveç 32 yayın ve 65 atıfla 8., İspanya 51 yayın ve 52 atıfla 9., Norveç ise 18 yayın ve 33 atıfla 10. sıradadır. Ancak yayın başına ortalama atıf sayısına bakıldığında bu sıralamanın değiştiği görülmektedir. Yayın başına ortalama atıf sayısına göre Avustralya (f:13.5), 1., Hollanda (f:11.33) 2., ABD (f:8.7) 3., Kanada (f:8.7) 4., Türkiye (f:8.1) 5., İsveç (f:7.2) 6., Birleşik Krallık (f: 6,5)7., Almanya (f: 5.7) 8., Yeni Zelanda (f:5.5) 9., İspanya (f:2,6) 10. sırada yer almaktadır. Norveç yayın sayısına göre ilk 10 ülke arasında 10. sıradayken yayın başına ortalama atıf sayısına göre sıralamaya girememiştir. Yeni Zelanda ise yayın sayısına göre ilk 10 ülke arasına girememişken ortalama atıf sayısına göre İspanya'yı da geride bırakarak 9. sırada ilk 10'un arasına girebilmiştir.

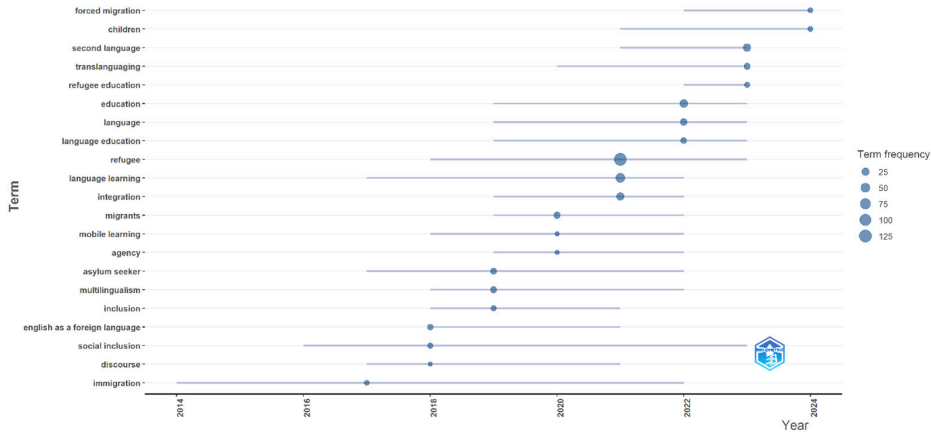
Yazarların çalışmalarında kullandıkları anahtar kelimelere bakıldığında toplam 953 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir (bkz. tablo 1), ancak bu anahtar kelimeler incelendiklerinde bazılarının eş anlamlı, bazı-

larının çoğul, bazılarının kısaltma olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple kelime tekrarı yaşanmaması adına, bu kelimeler tek bir kelimedede birleştirilmiş ve toplamda 596 farklı anahtar kelime elde edilmiştir. Bu 596 kelime için yapılan analiz sonucunda en sık kullanılan 50 anahtar kelimeye ait kelime bulutu aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 1. Kelime bulutu

Kelime bulutunda yer alan anahtar kelime i çerisinde ilk 10'a giren sözcükler ve bunların tekrarlanma sayısı ise şöyledir: refugee 125, language learning 50, migrant 41, education 30, integration 29, second language 28, language 18, migration 17, asylum seeker 13, translanguaging 13. Ancak bu kelimelerin kullanım sıklığının zaman içinde değiştiğini söylemek mümkündür.



Grafik 3. Anahtar kelimelerin zaman içinde değişimi

Şekil 4 incelendiğinde, ZYEB'lere verilen dil eğitimiyle ilgili ilk çalışmalarda daha çok immigration (göç) ve göçün bir gerekliliği olarak social inclusion (sosyal katılım), inclusion (katılım) ve multilingualism (çok dillilik) gibi kavramlar anahtar kelimeler olarak görülmektedir. Bu durum, zorla yerinden edilmenin daha çok göç ile ilişkilendirildiğini, bu sebeple ZYEB'lerin birer göçmen gibi algılandığını göstermektedir. Ancak ilerleyen süreçte refugee (mülteci) ve integration (entegrasyon) kavramları ile entegrasyonun temel koşulu olan language learning (dil öğrenme) ve language education (dil eğitimi) kavramlarının çalışılmaya başladığı ve bunların giderek arttığı görülmektedir. Bu durumun özellikle Ortadoğu ve Avrupa'ya büyük göç dalgalarının yaşanmasına sebep olan Suriye olaylarının yaşandığı 2011 (Avrupa için 2016) dönemi ve sonrasına denk geldiği ifade edilebilir. Sonraki süreç ise zorla yerinden edilen bireylerin sayısının fazlalığının Türkiye, Lübnan ve İran gibi ülkelerde (en azından önemli bir kısmına) mülteci statüsü verilmediğinden, ki bu Avrupa ülkelerinde de geçerli olacaktır, bu durumdaki insanları kapsayacak zorla yerinden edilme kavramının ortaya çıkmasına ve çalışılmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Nitekim şekilde de görüldüğü üzere son yıllarda zorunlu göç anlamında forced migration kavramı ve buna bağlı olarak da zorunlu göçe maruz kalmış bireyleri, yani mülteci ve sığınmacıları genel olarak ifade edebilmek için İngilizce “zorla yerinden edilmiş insanlar” anlamında “forcibly displaced people” gibi çatı bir kavram ortaya çıkmıştır. Çalışmamızın başlığında ve diğer bölümlerinde bu çatı kavramın kullanılmasının sebebi de budur. Söz konusu eğitim olunca zorla yerinden edilmeden en çok

etkilenen çocuklar olduğu ve son zamanlarda zorla göçe maruz kalmalar arttığı için forced migration (zorunlu göç) ve children (çocuklar) sözcükleri, anahtar kelimeler içinde en sık rastlanan sözcükler olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ZYEB'lere gittikleri ülkelerde verilen dil eğitimi konu alan ve WoS veri tabanı üzerinden İngilizce dil kısıtı kullanılarak elde edilen yayınlar, bibliyometrik performans analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada ilgili yayınların başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri içerisinde “refugee” or “asylum seeker” and “language education” or “language learning” sözcük grupları yazılarak tarama yapılmış ve toplamda 285 yayınlık bir veri seti elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, ZYEB'lere dil eğitimi konusunda ilk yayın 2004 yılında yapılmış ve bu konudaki yayınların sayısı 2013 yılına kadar düşük bir sayıda ve sabit bir hızla seyretmiştir. 2013-2019 yılları arasında bu sayı artmış, ancak 2019-2022 arasında bir düşüş yaşayarak 2022'den sonra tekrar artış eğilimi göstermiştir. Bunun sebebinin, ilgili tarihlerde Suriye (2011 ve sonrası) olayları ile 2022 Rusya-Ukrayna savaşı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Aydın ve Altuntaş Gürsoy (2022) 2020 yılında bu konuda en çok çalışmanın yapıldığını ifade etmiş ve bunun nedeninin ZYEB'lerin dil eğitimi konusunda başlarda bir sistematığın olmamasını, bu sebeple de veri toplanamaması olarak öne sürmüştür. ZYEB'ler Türk eğitim sistemine yerleştikçe akademik çalışmalar için gereken verileri toplamak kolaylaşmış ve bu sayede akademik çalışmalar artmıştır. Dudak ve Biçer (2021) de 2018 yılından itibaren bu tarz çalışmaların sayısında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken konu, 2004'ten daha önceki dönemlerde de zorunlu göç ve bunun neticesinde mülteci ve sığınmacılar olmasına rağmen bu kavramların 2004 yılı ve sonrasındaki çalışmalarda geçmesidir. Bunun sebebi ise ZYEB'lerin sıradan bir göçmen gibi algılanmasıdır. Nitekim McBrien (2005), Taylor ve Sidhu'ya (2012) göre de yakın zamana kadar, göçle ilgili alanyazın zorunlu göç olgusunu görmezden gelmiş ve mültecilerin deneyimlerini diğer göçmenlerin deneyimlerinden farklı olarak dikkate almamıştır. Bu sebeple mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçları hem eğitim politikalarını düzenleyen hem de göçmen ve çok kültürlü eğitime odaklanan araştırmalar tarafından göz ardı edilmiştir. Bu konunun ev sahibi ülkeler içinde değil, uluslararası düzeyde ele alın-

ması gerektiği önerilmektedir. Çünkü küresel bir sorunun çözümü, küresel boyutta olur.

ZYEB'lere dil eğitimi ile çalışmaların yazar sayısı ve ortak yazarlık durumu ele alınan diğer bir konudur. Buna göre WoS veri tabanındaki 285 çalışma toplam 568 yazar tarafından kaleme alınmış olup bunların yalnızca 88'i tek yazarlıdır. 197 çalışma ise iki veya daha fazla yazar tarafından kaleme alınmış olup uluslararası ortak yazarlık oranı %11,23 gibi yüksek bir değerdir. Biçer (2017) yabancılara Türkçe eğitimi alanında yazılmış makalelerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında büyük oranda tek yazarlı ve daha sonra iki yazarlı çalışmaların yoğun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kemiksiz (2021) de yaptığı çalışmasında özellikle makalelerde iki yazarlı çalışmaların (%89) daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Yazar sayılarıyla ilgili benzer sonuçlar, yani araştırmacı sayılarının giderek artmasının konunun çalışıldıkça genişleyip derinleştiğini gösterdiği söylenebilir. Bu durum ZYEB'lerin dil eğitiminin tek boyutlu olmadığını, bireysel çabalarla çözülemeyeceğini, dolayısıyla küresel boyutlarda ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Her ülkenin farklı iltica politikaları ve göç tecrübeleri olduğu düşünüldüğünde bu ülkelerin deneyimlerinden faydalanmanın ZYEB'lerin dil sorununun çözümünde önemli bir katkısı olacağı söylenebilir. Bu sebeple farklı bakış açılara ve tecrübelere odaklanan uluslararası çalışmaların sayıca artması önerilmektedir.

Çalışmada, konu ile ilgili en çok atıf alan ilk 10 yayın tespit edilmiş ve bunların ilk 5'i başlık ve özet dışında, içerik olarak da incelenmiştir. Bu makalelerin en çok atıf almasını sağlayan ortak özellik ZYEB'lerin sağlık, ekonomi, eğitim vb. her alanda sosyal katılımı ve entegrasyonu için temel koşulunun dil olduğu sonucuna varmış olmalarıdır. Nitekim ilgili alanyazındaki birçok çalışmada (Devlin ve Peacock, 2009; Korsten, 2020; Piller ve Takahashi, 2011; Watkins, Razee ve Richters, 2012) da aynı sonuca ulaşılmıştır. Dolayısıyla ZYEB'lerin mümkün olan en kısa sürede entegrasyonu için ev sahibi her ülkeye ZYEB'lere nitelikli bir dil eğitimi sağlayamaya öncelik vermeleri önerilmektedir.

Çalışmada h, g ve m indeksleri ile beraber en çok atıf alma performans ölçütlerine göre ilk 10 dergi ve yazarlar da ele alınmakla beraber ZYEB'lere dil eğitimi konusunda en çok atıf, yayın başına ortalama atıf ve en çok yayın sayısına göre ilk 10 ülke de tespit edilmiştir. Bu 10 ülke arasındaki

sıralama yayın sayısı ile yayın başına ortalama atıf sayısı ölçütlerine göre değişmektedir. Örneğin yayın sayısı bakımından ABD birinci, Avustralya ikinci sıradayken yayın başına ortalama atıf sayısında tersi bir durum söz konusudur. Birleşik Krallık her iki ölçüte göre üçüncü sıradadır. Türkiye ise yine her iki ölçüte göre beşinci sıradadır. Yeni Zelanda yayın sayısına göre ilk 10'a giremezken yayın başına ortalama atıf sayısına göre 9. sırada yer alarak ilginç bir veri sunmaktadır.

Çalışmanın amacına en çok hizmet eden veri ise anahtar sözcüklerin yıllara göre değişimidir. Başlarda daha çok *immigration* (göç) ve göçün bir gerekliliği olarak *social inclusion* (sosyal katılım), *inclusion* (katılım) ve *multilingualism* (çok dillilik) gibi kavramlar anahtar kelimeler olarak görülürken ilerleyen süreçte *refugee* (mülteci) ve *integration* (entegrasyon) kavramları ile entegrasyonun temel koşulu olan *language learning* (dil öğrenme) ve *language education* (dil eğitimi) kavramlarının çalışılmaya başladığı ve bunların giderek arttığı görülmektedir. Son yıllarda ise en çok kullanılan anahtar sözcüklerin *forced migration* (zorunlu göç) ve *children* (çocuklar) sözcükleri olmuştur. Bu durum konu üzerinde çalışıldıkça ilgili alan yazında ZYEB'lerin, bunlar içerisinde özellikle çocukların hassas bir konu olduğu, yine ZYEB'lerin entegrasyonu ve bunun için de nitelikli bir dil öğretiminin temel koşul olduğu farkındalığına ulaşıldığını göstermektedir. Nitekim Cook ve MyHyun Kim'e (2023) göre mülteci geçmişine sahip çocuklar dünya çapında okullara kaydolmaya devam ettikçe, eğitim ihtiyaçlarına ve deneyimlerine gösterilen ilgi artmıştır. Çünkü okulların mülteci öğrenciler için kapsayıcı bir kültür oluşturmada ne kadar önemli olduğunun giderek daha fazla farkına varılmıştır (Mendenhall, Barlett ve Ghaffar-Kucher 2017; Miller, Ziaian ve Esterman, 2018). Bu da mülteci çocukların eğitimi konusunda akademik çalışmaların sayısını arttırmıştır. Dolayısı ile ZYEB'ler ve özellikle çocukların ev sahibi ülkelerde mümkün olan en kısa sürede eğitim sürecine dahil edilmeleri önerilmektedir.

Etik Kurul Onayı

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

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

Katkı Oranı

Tek yazarlıdır. Yazar, çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını, çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Alan, Y. (2020). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 119-146, doi: 10.9779/pauefd.748162
- [2] Al-Dekah, A.M., Alrawashdeh, A., Bellizzi, S., Al-Mistarehi, A. H. and Kheirallah, K.A. (2024). The status quo of psychology research on refugees, asylum-seekers and displaced people: a global bibliometric analysis. *International Journal of Migration, Health and Social Care*. <https://doi.org/10.1108/IJMHSC-01-2024-0012>
- [3] Alsharif, A., Salleh, N. Z., ve Baharun, R. (2020). Research trends of neuromarketing: a bibliometric analysis. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 98(15), 2948-2962.
- [4] Arar, K., Örucü, D. ve Gümüş, S. (2024) Educational leadership and policy studies in refugee education: a systematic review of existing research, *Educational Review*, 76(4), 1032-1056. DOI: 10.1080/00131911.2022.2066632
- [5] Aria, M. ve Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: an R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- [6] Atçeken, K. ve Dik, E. (2023). The 11 years bibliometric analysis of Syrian migration. *Journal of Identity and Migration Studies*, 17(1), 67-130.

[7] Aydın, G., Altuntaş Gürsoy, İ., (2022). Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler: bir eğilim araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3),1427-1447.

[8] Aygün, S., Akdemir, M. A. ve Duran, C. (2024). Bibliometric analysis of refugee effects to economic development. *Anadolu Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1547-1562.

[9] Baker vd. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19(3), 273-306.

[10] Baş, H. (2024). A bibliometric analysis of web of science publications for research on Syrian refugees studies, 2013-2024. *Middle East Journal Of Refugee Studies*, 9(2), 89-110. DOI: 10.70045/mejrs.1485879.

[11] Biçer, N. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 230-247.

[12] Blake, H. L., Bennetts Kneebone, L., ve McLeod, S. (2017). The impact of oral English proficiency on humanitarian migrants' experiences of settling in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 689–705. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294557>

[13] Brun, C. ve Shuayb, M. (2020). Exceptional and futureless humanitarian education of Syrian refugees in Lebanon: Prospects for shifting the lens. *Canada's Journal on Refugees* 36(2), 20-30.

[14] Cook, N. ve MyHyun Kim, G. (2023). School inclusion of refugee students: recent trends from international data. *Educational Researcher*, (52)4, 206–218. DOI: 10.3102/0013189X221149396.

[15] Crul, M. vd. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *CMS*, 7(10), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>.

[16] Çelik, T. (2019). The Syrian students in the classes of social studies

teachers from their perspective. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 383–407.

[17] Çolakoğlu, E. (2024). Destinasyon markası literatürünün bibliyometrik analizi. *Turizm Akademik Dergisi*, 11(2), 317-336.

[18] Devlin, S. ve Peacock, N. (2009). Overcoming linguistic and cultural barriers to integration: an investigation of two models. Coverdale-Jones, T., Rastall, P. (Yay. Haz.), *Internationalising the university*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230235007_10

[19] Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. ve Lim, w. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.

[20] Dudak, H. Ş. ve Biçer, N. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 102-121.

[21] European Comission (2024). Forced displacement: refugees, asylum-seekers, and internally displaced persons (IDPs). [https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/humanitarian-aid/forced-displacement_en#:~:text=As%20of%20May%202024%2C%20the,global%20figures%20for%20forced%20displacement.\(31.08.2024\).](https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/humanitarian-aid/forced-displacement_en#:~:text=As%20of%20May%202024%2C%20the,global%20figures%20for%20forced%20displacement.(31.08.2024).)

[22] GİGM. (2024). Geçici koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>. (6.09.2024).

[23] Hajar, A. ve Karakus, M. (2024). Three decades of research on the model of investment in applied linguistics: a bibliometric analysis and research agenda. *Language, Culture and Curriculum*, 1–32. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2435284>

[24] Hırlak, B. ve Çolakoğlu, E. (2023). Marka vatandaşlık davranışı literatürünün bibliyometrik analizi. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 1532-1551. doi: 10.11616/asbi.1327921

[25] Hossain, ANM Z. (2022). Recent development and emerging trends of research on Rohingya refugee crisis (1993-2020): a bibliometric analysis. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 17(3), 849-862. <https://doi.org/10.18280/ijstdp.170315>.

[26] Hugo, G. (2014). The economic contribution of humanitarian settlers in Australia. *International Migration*, 52(2), 31-52. <https://doi.org/10.1111/imig.12092>

[27] Ibragimova, I. ve Zuzak, M. (2020). Refugee health in Europe: mapping review of research literature (2015–2019). *International Journal of Health Governance*, 21(1), 349-369.

[28] IOM (2024). Iran (Islamic Republic of) crisis response plan 2024 – 2025. <https://crisisresponse.iom.int/response/iran-islamic-republic-crisis-response-plan-2024-2025>. (16.08.2024)

[29] Niemeyer, M. (2014). The cultural and social capital of unaccompanied refugee minors (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Stockholm Üniversitesi. Stockholm

[30] Karam, F. J. (2017). Language and identity construction: the case of a refugee digital bricoleur. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61(5), 511-521. <https://doi.org/10.1002/jaal.719>

[31] Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 34-56

[32] Kişi, N. (2022), İnsan kaynakları yönetiminde yapay zeka: bibliyometrik bir analiz. *Journal of Research in Business*, 7(2), 490-514.

[33] Korsten, M.G. (2020). *The language barrier addressed: a major problem among Eritrean and Syrian refugees: Examining the role of the language barrier in the integration policies in the Netherlands according to Eritrean and Syrian refugees*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tilburg Üniversitesi. Tilburg.

[34] Le Pichon, E., Cummins, J., ve Vorstman, J. (2021). Using a web-based multilingual platform to support elementary refugee students in mathematics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 579–595. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1916022>

[35] Li, K., Rollins, J., ve Yan, E. (2018). Web of Science use in published research and review papers 1997–2017: a selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115(1), 1–20.

- [36] Massumi vd. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Forderung. https://www.mercator-institutsprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- [37] McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- [38] Miller, E., Ziaian, T., ve Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359.
- [39] Mendenhall, M., Bartlett, L., ve Ghaffar-Kucher, A. (2017). “If you need help, they are always there for us”: education for refugees in an international high school in NYC. *Urban Review*, 49(1), 1-25.
- [40] Moed, H. F. (2005). Citation analysis in research evaluation. Springer.
- [41] Morrice, L., Tip, L., Collyer, M. ve Brown, R. (2019). ‘You can’t have a good integration when you don’t have a good communication’: English-language learning among resettled refugees in England. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 681-699. doi:10.1093/jrs/fez023.
- [42] Nilsson, J., ve Bunar, B. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
- [43] Özşavlı, M. (2022). *Suriyeli mültecilerin dil eğitimi: Türkiye ve Almanya arasında karşılaştırmalı bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- [44] Passas, I. (2024). Bibliometric analysis: the main steps. *Encyclopedia*, 4, 1014-1025. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4020065>
- [45] Pazarcıkcı F. ve Efe, E. (2024). Türkiye’deki göçmen çocukların sağlığıyla ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi: web of science veri tabanını örneklemi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırması Dergisi*, 2024, 4(1), 1-15.

- [46] Piller, I. ve Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371–381. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>
- [47] Reis, A. P., Sa, I., Costa, R. M., ve Moreira, A. C. (2024). Drivers and obstacles on refugee entrepreneurship. The host country perspective. *Management Letters*, 24(2), 95-110.
- [48] Shuayb, M., Makkouk, N. ve Tattunji, S. (02014). *Widening access to quality education for Syrian refugees: the role of private and ngo sectors in Lebanon*. Centre for Lebanese Studies, <https://www.lebanesestudies.com/wp-content/uploads/2014/09/Widening-Access-to-Quality-Education-for-Syrian-Refugees-FINAL.pdf>.
- [49] Sweileh, M. W. (2018). Bibliometric analysis of peer-reviewed literature on Syrian refugees and displaced people (2011–2017). *Conflicts and Health*. <https://doi.org/10.1186/s13031-018-0179-4>.
- [50] Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- [51] Taylor, S. and Sidhu K. S. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. DOI: 10.1080/13603110903560085
- [52] Turgut, A. (2023). Lojistik ve tedarik zincirinde yapay zekâ çalışmaları: bibliyometrik bir analiz. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 461-480.
- [53] UNHCR. (2024). *Global trends: Forced displacement in 2023*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023>.
- [54] Warriner, D. S. (2008). Language learning and the politics of belonging: Sudanese women refugees becoming and being “American”. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(4). 343-359. <https://doi.org/10.1525/aeq.2007.38.4.343>
- [55] Warriner, D. S. (2015). ‘Here, without English, you are dead’: ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 495–508. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071827>

[56] Watkins, P. G., Razee, H. ve Richters, J. (2012). 'I'm telling you ... The language barrier is the most, the biggest challenge': barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education* 56(2), 126-141. <https://doi.org/10.1177/000494411205600203>

[57] Zhu, J., ve Liu, W. (2020). A tale of two databases: the use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321–335.

Extended Abstract

Although forced migration challenges host countries regarding health, economy, politics, social and education, it is possible that Forcibly Displaced People (FDP) suffer more in these matters. The stress disorders they experience before, during and after the trauma, shelter, economy and employment needs are the basic problems that FDP have to solve as soon as possible. The basic need of FDP in school age is education. Although host countries try to meet this need as soon as possible, the language problem constitutes a significant barrier to integration into the education system in all fields.

As a result of their experiences with FDP and many academic studies, all host countries have realized that the basic condition for integration is language learning and are trying to provide language education to FDP. This situation is clearly seen when the decisions and practices of host countries, such as Turkey, Germany, Sweden, Lebanon, Iran, etc., regarding language education for FDP are examined. However, the fact that each country provides language education according to certain perspectives and its own asylum/refuge policies prevents standardization, which leads to the failure to learn the target language/s and the problem of integration. Considering that war and political tensions continue in countries such as the Middle East, Pakistan, Afghanistan, Ukraine, Sudan, Venezuela, Palestine, some African countries, etc., the problem of FDP will continue. As a result, due to different hosting policies (temporary or permanent), it will inevitably for FDP to experience difficulties with language education and quality. In this case, it is evident that FDP, who have a special place due to their post-traumatic stress disorder, housing, employment, education problems and needs, will need language education with certain standards and a defined framework as much as possible. To achieve this, academic studies conducted in this field in all countries should be analyzed together, and general results should be reached. To meet such a need, first of all, all stud-

ies conducted in the relevant literature should be considered as a whole; how the subject is studied should be examined in detail, in which direction it is moving and from which angles it is mainly addressed should be known. The bibliometric analysis method is the shortest and most effective way to obtain this information.

Yet in recent years, bibliometric analyses, which have increased in the language field as in every field, allow us to examine the trends, research topics, methods used and the levels of activity in the published journals in this field. This study aims to determine the performance of academic studies on the language education received by FDP in the countries they stay in, according to specific criteria, using the bibliometric analysis method, to meet both the gap in the relevant literature and the aforementioned need. Although bibliometric analysis generally consists of two stages, namely performance analysis and science mapping; performance analysis is the basis of bibliometric analysis. Research performance evaluation includes evaluating the impact of researchers, institutions and countries using criteria such as total publications, author contributions and citation-related indicators. In this study, the performance (contribution) of research components (publications, sources, journals, books and authors, countries of publications, institutions and keywords used in publications) to language education in the countries where FDP stays was tried to be determined. For accessing the data set to be used in the analyses, the titles, abstracts and keywords of the relevant publications were searched by writing the phrases “refugee” or “asylum seeker” and “language education” or “language learning” and analyses were performed using the R software on the resulting data set of 285 publications.

As a result, it was observed that the number of publications on language education for FDP was high between 2013-2019 and 2022-2024. The reason for this is the events in Syria (2011 and later) and the 2022 Russia-Ukraine war in the relevant dates. The striking issue here is that although there was forced migration and refugees and asylum seekers in the periods before 2004, these concepts were mentioned in the studies in 2004 and later. The reason for this is that FDP are perceived as ordinary immigrants. In the study, the top 10 most cited publications on the subject were identified, and the top 5 were examined in terms of content, in addition to the title and abstract. The common feature that enabled these articles to be cited

the most is that language is the essential condition for FDP's social inclusion and integration in every field, such as health, economy, education, etc. While the top 10 journals and authors were also considered according to the h, g and m indexes and the most cited performance criteria, the top 10 countries were also identified according to the most cited FDP in language education, the average citation per publication, and the highest number of publications. The rankings among these 10 countries vary according to the number of publications and the average number of citations per publication. For example, while the US ranks first and Australia ranks second in the number of publications, the opposite is true for the average number of citations per publication. The United Kingdom ranks third by both criteria. Turkey ranks fifth by both criteria. While New Zealand does not make it into the top 10 regarding the number of publications, it offers interesting data by ranking 9th in terms of the average number of citations per publication. The data that serves the purpose of the study the most is the change in keywords over the years. While in the beginning, concepts such as immigration and social inclusion as a requirement of immigration, inclusion and multilingualism were seen as keywords, in the following period, the concepts of refugee and integration, as well as the basic conditions of integration, language learning and language education, began to be studied and these concepts gradually increased. The most commonly used keywords in recent years have been forced migration and children. This situation shows that as the subject is studied, awareness is reached that FDP, especially children, are a sensitive issue in the relevant literature and that the integration of FDP and qualified language teaching are the basic conditions.

The Effect of Padlet on Writing Skill and Attitude in Teaching Turkish as a Foreign Language

Şeyma AYDINTEPE¹

Gökçen GÖÇEN²

Abstract

For centuries, people have expressed and shared their cultures through language. The desire to understand different cultures and languages has driven societies to develop various approaches to foreign language education. With technological advancements, Web 2.0 tools have become integral to language learning. In teaching Turkish as a foreign language, such tools are employed to enhance writing skills. One notable example is Padlet, an online platform designed for collaborative writing. However, research on how Padlet influences Turkish writing skill remains limited. This study investigates the impact of Padlet on the writing skill and attitudes of learners studying Turkish as a foreign language. Adopting a mixed-method research design, the study involved 30 B2-level students divided into experimental and control groups. Quantitative data were gathered using pre-and post-tests on writing skill and a writing attitude scale, while qualitative insights were obtained through a “Padlet Activity Evaluation Form.” The findings revealed that Padlet positively influenced writing skill but did not lead to a significant difference between the two groups. Conversely, the tool significantly improved writing attitudes, favoring the experimental group. Additionally, sub-themes such as the platform’s ease of use and the value of its instructive feedback were highlighted.

Keywords: *Turkish education, teaching Turkish as a foreign language, writing skill, writing attitude, Padlet*

¹ Lecturer, Sakarya University of Applied Sciences, Sakarya, Language Education and Training Application and Research Center, seymaaydintep54@gmail.com. ORCID: 0009-0008-4437-190X

² Assoc., Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Department of Turkish Education and Social Sciences Education, ggocen@fsm.edu.tr. ORCID: 0000-0001-7552-8406

Kaynak gösterme: Aydıntepe, Ş. ve Göçen, G. (2025). The effect of padlet on writing skill and attitude in teaching turkish as a foreign language. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 155-193 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1006. Geliş tarihi: 27.01.2025 – Kabul tarihi: 27.03.2025

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet'in Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi

Özet

Bireyler, yüzyıllardır dil aracılığıyla hem iletişim kurmuş hem de kültürlerini aktarmıştır. Farklı toplumlar, diğer kültürleri ve dilleri öğrenme ihtiyacı hissetmiş, bu da yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin geliştirilmesine yol açmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, Web 2.0 araçları yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yazma becerisinin geliştirilmesi için web araçları kullanılmaktadır. Bunlardan biri olan Padlet, çevrim içi iş birliğine dayalı bir yazı panosudur. Ancak, Padlet'in Türkçe yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada, Padlet kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Karma araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, deney ve kontrol grubu B2 seviyesinde 30 öğrenciyle oluşturulmuştur. Nicel veriler, yazma becerisi ön ve son testleri ile yazma tutumu ölçeği kullanılarak analiz edilmiş; nitel veriler ise "Padlet Etkinliğini Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Sonuçlar, Padlet'in yazma becerisine olumlu etki ettiğini ancak gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Öte yandan, Padlet'in yazma tutumuna olumlu etki ettiği ve deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, uygulamanın kolay kullanımı ve öğretici geri bildirim alt temaları tespit edilen alt temalar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma tutumu, Padlet*

Introduction

Societies strive to learn each other's languages to facilitate communication. The emergence of diverse communities has led to the formation of nations with different languages. However, the necessity of acquiring foreign languages from distant environments beyond the immediate surroundings arose naturally (Şen, 2021: 3). Consequently, the field of foreign language teaching has evolved over time, establishing itself as a significant domain. Foreign language instruction, which has gained increasing importance over the years, offers numerous advantages. Learning a foreign language exposes individuals to diverse value systems, perspectives, and ways of thinking. By introducing alternative worldviews and cultural frameworks, foreign languages enhance communication across various fields and contribute to the intellectual development of individuals (Ozil, 1991: 96). Foreign language teaching also serves to promote the culture of a nation, allowing it to transcend its borders and gain global recognition (Candaş Karababa, 2009: 268).

Turkish has been taught as a foreign language for centuries. Historical sources indicate that numerous texts focusing on teaching Turkish have been produced over its 1,600-year history (Özcan and Demirdöven, 2018: 169). Objectives such as disseminating Turkish culture, fostering trade relations, and increasing tourism have amplified efforts in foreign language education. In teaching Turkish as a foreign language, the primary aim is to develop learners' proficiency in the four foundational language skills. Learners utilize listening and reading to comprehend the thoughts and emotions of others while speaking and writing, which enables them to express their own ideas and feelings. Deniz and Demir (2019: 499) emphasize that writing requires multidimensional thinking, nurtures curiosity and discovery, and is therefore among the most essential skill in everyday life. Writing is not only a core component of language skill but also plays a crucial role in enabling individuals to articulate their thoughts, emotions, and knowledge effectively in various life contexts.

Writing, as one of the four basic language skills, involves conveying emotions, ideas, events, and desires according to established rules. According to Özbay (2009: 115), writing is a vital means of transferring not only daily but also professional knowledge. It is a skill encountered across all areas of life and forms an integral part of foreign language education.

Among the four language skills, writing is often the most challenging for learners in foreign language contexts. As noted by Bağcı and Başar (2018: 312), foreign learners frequently identify writing as the skill they find most difficult to master. Writing skill develop more slowly than other language skill and require extensive practice (Demirel, 2003). Additional challenges arise from various factors, including a lack of interest in writing activities in the native language, complex grammar rules in the target language, differences between spoken and written forms, and issues related to spelling and punctuation (Melanlıoğlu, 2021; Tok and Ünlü, 2014). These challenges can hinder learners' progress and negatively affect their writing success in foreign language education.

Leveraging technology has proven to be an effective strategy for addressing these challenges and enhancing learners' writing skill and achievement in foreign language education. Altunkaya (2021: 15) highlights the importance of integrating technological solutions to improve writing skills. Kurdayıoğlu and Mutlu (2022: 189) assert that Web 2.0 tools offer significant benefits to both teachers and learners in fostering writing development. To teach writing effectively in a foreign language, instruction should align with modern technological advancements rather than relying solely on traditional methods. Joo, Bong, and Choi (2000) argue that incorporating new technologies into the teaching process benefits learners and simplifies the learning experience.

A review of the literature highlights a multitude of studies examining the effect of technology on writing skill and achievement in foreign language teaching (Aydın, 2019; Baki, 2019; Çangal, 2020; Guksu, 2020; Gücüyeter and İskender, 2019; Nergiz, 2022; Sözer, Özdamar and Pilancı, 2020; Tiryaki and Zini, 2022; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Yılmaz, 2021). These studies investigate the effects of digital writing tools such as Wiki, Email, Google Drive, Blogs, Google Docs, Poll Everywhere, WhatsApp, Storyjumper, and digital storytelling on writing success. The findings demonstrate that using technology-aligned writing applications instead of traditional approaches positively influences learners' writing skill and achievement.

However, it is evident that studies on the impact of technology on writing skill and success in teaching Turkish as a foreign language remain limited (Aydın, 2019; Çangal, 2020; Guksu, 2020; Gücüyeter and İskender, 2019;

Nergiz, 2022; Sözer et al., 2020; Tiryaki and Zini, 2022; Yılmaz, 2021). This highlights the need for further studies in this area. The difficulty of writing in a foreign language affects foreign language achievement as well as foreign learners' attitudes towards writing. Writing attitude is defined as a behavior that describes how learners feel themselves while writing (Graham, Berninger and Abbott, 2012: 53) and directs them towards or away from their writing goals (Kemiksiz, 2023: 753). Studies reveal that the writing attitude of foreign learners is negative (Akbulut, 2016; Çakır, 2010; Guksu, 2020; Kaplan, 2018, Melanlıoğlu, 2021).

There are various factors influencing the writing attitudes of foreign language learners. Melanlıoğlu (2021: 185) identifies the causes of negative writing attitudes in teaching Turkish as a foreign language as writing anxiety, insufficient writing practice, instructor behavior, challenges with spelling and punctuation, the transfer of spoken language to written language, unfamiliarity with grammar structures, limited vocabulary and difficulties writing in the mother tongue. Considering these factors, it becomes evident that multiple aspects must be addressed to foster positive writing attitudes among foreign learners of Turkish.

In the context of foreign language teaching, technology offers a valuable avenue for improving learners' attitudes toward writing. Phinney (1991: 25) observed that the use of technology enables foreign language learners to produce longer texts during writing activities in the target language and that their attitudes toward writing improve positively over time.

A review of the literature reveals several studies examining the impact of technology on writing attitudes in foreign language education (Aktaş, 2019; Aydın, 2005; Çangal, 2020; Guksu, 2020; Kadan, 2020; Karadağ, 2018; Kansızoğlu, 2018; Kızıltepe Ayhan, 2017; Tiryaki and Zini, 2022). These studies explore the effects of various technological tools and practices, such as digital writing platforms, Web 2.0 tools, computer-assisted writing, social media, and applications like Storybird, on learners' writing attitudes. Findings consistently indicate that the integration of technology positively impacts foreign learners' attitudes toward writing. However, studies specifically focused on teaching Turkish as a foreign language remain limited (Aktaş, 2019; Çangal, 2020; Guksu, 2020; Kadan, 2020; Tiryaki and Zini, 2022). This highlights the need for further research into writing attitudes in teaching Turkish as a foreign language.

Over time, web-based tools designed to boost the writing skill and attitudes of foreign language learners have gained prominence. Among these tools, Padlet is a widely used application by both learners and instructors to support writing development. Kurudayıoğlu and Mutlu (2022: 203) describe Padlet as “One of the most effective web applications for developing writing skills.” Research corroborates this view, demonstrating that using Padlet in educational contexts positively affects both writing skill and attitudes (Erdoğdu Doğan, 2024; Özipek, 2019).

Studies examining the effects of Padlet on writing skill and attitudes in foreign language teaching are well-documented in the literature (Başkaya and Tursunovic, 2017; Deni and Zainal, 2015; Saygılı Durak, 2024; İnal and Arslanbaş, 2021; Oflaz, 2019; Önal and Tanık Önal, 2022). Research conducted in the context of teaching English highlights Padlet’s influence on learners’ writing skills, motivation, and attitudes, with findings consistently demonstrating its positive impact on writing performance and attitudes. Within this framework, it is evident that Padlet serves as an effective tool for enhancing both writing success and attitudes. However, while these findings are promising, there remains a lack of studies specifically addressing the impact of Padlet on writing achievement and attitudes in the context of teaching Turkish as a foreign language. Existing evidence suggests that technological tools, including Padlet, generally yield positive outcomes in improving writing skill and attitudes, underscoring the need for further investigation into their specific applications in this area.

In addition to investigating the impact of Padlet on learners’ writing performance and attitudes in teaching Turkish as a foreign language, it is important to analyze the underlying processes that contribute to these effects. The majority of studies examining the application of Padlet in foreign language instruction have utilized quantitative research methods. While quantitative research is valuable for measuring the extent of the impact, qualitative approaches are crucial for uncovering the underlying reasons behind these outcomes. Mixed-methods research, which integrates both quantitative and qualitative methodologies, provides a more holistic understanding of the effects and their underlying dynamics. Consequently, conducting mixed-methods studies is imperative to thoroughly explore how the use of Padlet influences learners’ writing performance and attitudes in teaching Turkish as a foreign language. Based on the aforementioned importance

and need, within the scope of this study, the aim is to investigate what and how the use of Padlet in teaching Turkish as a foreign language has an impact on learners' writing skill and attitudes by answering the question "What and how is the effect of Padlet use on learners' writing skill and attitudes in teaching Turkish as a foreign language?". The sub-objectives of the research conducted for this purpose are as follows:

1. What is the effect of using Padlet in teaching Turkish as a foreign language on learners' writing skills?
2. What is the effect of using Padlet on learners' writing attitude in teaching Turkish as a foreign language?
3. What is the effect of using Padlet on learners' writing skill in teaching Turkish as a foreign language?

Method

Research Model

This study aimed to address the research questions regarding the impact of using Padlet in teaching Turkish as a foreign language at the B2 level on learners' writing skill and attitudes, as well as how this method influences their writing proficiency. The mixed research method was employed to achieve these objectives.

The mixed research method integrates both qualitative and quantitative data collection and analysis processes (Johnson and Turner, 2003). Creswell (2021: 3) further elaborates that the mixed method is a widely used approach in behavioral sciences, health, and social sciences, where combining quantitative and qualitative data allows researchers to capitalize on the strengths of both to address research problems comprehensively.

Unlike single-dimensional evaluations, the mixed research method provides a broader scope of information, enabling in-depth analysis of a given topic. Alkan et al. (2019) emphasize that by incorporating multiple data sources, this approach allows for a more nuanced understanding and detailed answers to research questions. In addition to enhancing the reliability and validity of findings, it enriches the results by offering multidimensional perspectives. Alkan and Şimşek (2019) note that the mixed method is adaptable to different types of research depending on the complexity of the study and the nature of the questions being investigated.

The mixed research method is further categorized into various designs. Creswell (2021) classifies these into six types: sequential exploratory, sequential explanatory, sequential transformative, concurrent triangulation, concurrent nested, and concurrent transformative designs. This study utilized the concurrent nested design, which involves conducting qualitative and quantitative phases simultaneously. According to Baki and Gökçek (2012: 10), this design collects and analyzes both quantitative and qualitative data concurrently, though typically one type of data—either quantitative or qualitative—is given greater emphasis.

The concurrent nested design is particularly effective for gaining a comprehensive understanding of the research topic and for studying multiple groups or levels within a single investigation. Baki and Gökçek (2012: 10) highlight that this design is advantageous when researchers aim to explore broader perspectives or conduct studies involving diverse groups or hierarchical levels within the same research framework.

In the quantitative research part of the study, the effect of the use of Padlet on writing skill and attitudes in teaching Turkish as a foreign language was measured with a quasi-experimental study with pre-test and post-test, and control group: Quasi-experimental designs are accepted as a model with high application validity, especially in educational research where all variables cannot be controlled (Cohen etc., 2007). The research design of the experimental and control groups in this study is given in Table 1:

Table 1. *Information on research design*

30 learners in the experimental and control groups	Group	Pre-test	Process	Final test
	Experimental Group	Experimental Group	Application	Experimental Group
	15 learners	Writing skillassessment scale was used	Writing activities with Padlet	Writing skillassessment scale was used
	Control Group	Control Group	Application	Control Group
	15 learners	Writing skillassessment scale was used	Writing activities were carried out on paper	Writing skillassessment scale was used

As can be seen in Table 1, the experimental group performed writing activities with Padlet, while the control group practiced writing on paper with traditional methods. Before the study, both groups were administered the “Writing Skill Assessment Pre-Test,” and at the end of the study, the groups were administered the “Writing Skill Assessment Post-Test.”

A qualitative research method was also employed in the study. The qualitative research method can be considered as a strategy that determines the approach of the research and ensures that different stages are compatible with this approach (Yıldırım and Şimşek, 2021: 36).

A case study design was employed in the qualitative research part of the study. According to Subaşı and Okumuş (2017: 420), a case study is a method in which a single phenomenon or event is examined in-depth and long-term, data are collected systematically, and what happens in the real environment is observed. In this method, answers to “how” and “why” questions are sought. In this study, the effect of using Padlet on writing skill was investigated.

Sample

The study population in this research consists of learners of Turkish as a foreign language at a state university in the Marmara Region between 2023-2024. The sample of the study consists of 30 learners at the B2 level studying Turkish as a foreign language. In the study, 15 learners constitute the experimental group, and 15 learners constitute the control group. In the study, female learners were named “F,” and male learners were named “M.” In the experimental group, each learner was given a number. These numbers are shown as F1-M2 from 1 to 15. Learners in the control group were shown as F16-M17 from 16 to 30.

The demographic table showing the gender, age, and nationality characteristics of the experimental group is given below:

Table 2. *Demographic information of experimental group learners*

Learner	Gender	Country	Age
F1	Woman	Kazakhstan	18
F2	Woman	Somalia	19
F3	Woman	Kazakhstan	18
F4	Woman	Syria	18
F5	Woman	Kazakhstan	19
F6	Woman	Kazakhstan	18
F7	Woman	Kazakhstan	18
F8	Woman	Kazakhstan	20
M9	Male	Kazakhstan	18
M10	Male	Yemen	27
M11	Male	Iraq	23
M12	Male	Palestine	22
M13	Male	Russia	23
M14	Male	Kazakhstan	18
M15	Male	Kazakhstan	23

Table 2 shows that there were 15 learners in the experimental group, and the experimental group consisted of 8 female and 7 male learners. It can be said that 9 of these learners are Kazakhs, and Kazakh learners are predominant in the experimental group: 1 Russian and 5 Arab learners were also included in the experimental group. The age range of the experimental group learners participating in the study varies between 18 and 27.

The demographic table showing the gender, age, and nationality characteristics of the control group is given below:

Table 3. *Demographic information of control group learners*

Learner	Gender	Country	Age
M16	Male	Nigeria	21
M17	Male	Kazakhstan	18
M18	Male	Kazakhstan	18
M19	Male	Kazakhstan	18
M20	Male	Kazakhstan	20
M21	Male	Kazakhstan	17
M22	Male	Uzbekistan	20
M23	Male	Sudan	19
M24	Male	Palestine	18
F25	Woman	Ukraine	19
F26	Woman	Morocco	20
F27	Woman	Russia	20
F28	Woman	Iran	22
F29	Woman	Kazakhstan	17
F30	Woman	Kazakhstan	18

Table 3 shows that there were 15 learners in the control group, 9 male and 6 female learners. Considering the nationalities of the learners, it can be said that there are 7 Kazakh, 1 Nigerian, 1 Ukrainian, 1 Russian, 1 Uzbek, 4 Arab sleepy learners, and mainly Kazakh learners in this group. The age range of the control group learners participating in the study varies between 17-20.

Data Collection

This study was carried out with 30 learners at the B2 level who were learning Turkish as a foreign language. The implementation spanned a duration of seven weeks, during which the researcher conducted data collection in four distinct stages. The reason for selecting the B2 level in the study is the assumption that students at this level would be able to produce more texts through practice and provide more elaborate responses to the qualitative research questions. The reason the study lasted for seven weeks is due to the duration of the B2 course.

In the initial phase, the “Personal Information Form” was given to both the experimental and control groups to gather demographic information. Subsequently, as part of the quantitative research approach, the “Writing Skill Assessment Pretest” was conducted to evaluate the learners’ baseline writing skills. This pretest was completed by both groups during a single class session. Following the pretest, the “Writing Attitude Scale for Turkish Language Learners as a Foreign Language” was administered to both groups over two class periods to assess their initial attitudes toward writing.

During the second stage, the experimental group engaged in writing activities facilitated through Padlet. The writing topics were drawn from the “Yeni İstanbul” textbook, and the activities were conducted using the digital platform. In contrast, the control group completed the same writing topics from the textbook using traditional paper-based methods.

To collect qualitative data, the “Padlet Activity Evaluation Form” was distributed to the experimental group at the end of the first week. Learners were asked to provide feedback on the Padlet activities, highlighting both positive and negative aspects.

In the final stage, quantitative data collection involved administering the “Post-Test for Evaluation of Writing Skills” to both the experimental and

control groups during one class period. Additionally, the “Writing Attitude Scale for Turkish Language Learners as a Foreign Language” was re-administered over two class periods. For qualitative data collection, the experimental group’s opinions were gathered once more using the “Padlet Activity Evaluation Form” at the end of the 7-week period.

This systematic approach allowed for a comprehensive evaluation of the effects of Padlet on the learners’ writing skill and attitudes.

Personal Information Form

In the first week of the study, the “Personal Information Form” created by the researcher was given to both the experimental and control groups to obtain demographic information such as gender, country, and age.

Writing Skill Assessment Pre and Post-Test

The “Writing Skill Assessment Pre-Test” and “Writing Skill Assessment Post-Test” questions prepared by the researcher were taken from the “Yeni İstanbul International Students” textbook at the B1 level. Five text topics were determined from the writing activities in this book, and the one with the highest score was selected as the “Writing Skill Assessment Pre-Test” and “Writing Skill Assessment Post-Test” questions after consulting the opinions of three experts. “What should we do to be healthy? How should we eat?” was selected as the “Writing Skill Assessment Pre-Test” and “Writing Skill Assessment Post-Test” questions. Learners were asked to write a text on this topic. Learners were not given word limitations in the text.

Writing Attitude Scale for Turkish Language Learners as a Foreign Language

In the study, the “Writing Attitude Scale for Turkish Language Learners as a Foreign Language” prepared by Melanlıoğlu (2021) was used. There are 25 questions on this scale. The lowest score possible on this test is 25, and the highest score is 125. The options for each item are the same. The learner has to put an (X) mark on one of the options: never, rarely, sometimes, usually, always. There are 10 items related to the perception of the writing process, 8 items related to evaluation and sharing, and finally, 7 items related to content. Items 2, 4, 5, 6, 7, 8, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 21, 22, 23, 24 and 25 were reverse scored.

Padlet Writing Activity Evaluation Form

“Padlet Writing Activity Evaluation Form” was given to the experimental group by the researcher. After the first week of Padlet writing activities were carried out in the experimental group, learner opinions were collected with the “Padlet Writing Activity Evaluation Form”. The learners were asked to answer the question “What are your opinions about the writing activities done on Padlet this week?”. Padlet activities continued for six weeks. In the 7th week, the “Padlet Writing Activity Evaluation Form” was applied to the learners again, and their opinions were collected. Learners were asked to write their positive or negative opinions.

Event Description Form

“Activity Explanation Form” was developed by the researcher. This form is the notes that the researcher kept about the activity after each writing activity that he applied on Padlet in the experimental group. It is a form that includes the date, number, name, subject, and activity process of the Padlet activities in this study and the researcher’s opinions after each activity.

Data Analysis

The “Writing Skill Assessment Pre-Test” and “Writing Skill Assessment Post-Test” were scored using the “Writing Skill Analytical Rubric in Teaching Turkish as a Foreign Language” developed by Kadan (2020). This rubric includes several evaluation criteria, such as title, page layout and legibility, text length, structure, spelling, punctuation, subject-verb agreement, sentence elements, modals, possessive and case suffixes, word meaning and meaning relations, cohesion elements, coherence, and persuasiveness. The rubric specifies the evaluation method for each criterion. A learner is awarded 4 points if they excel in these areas, 3 points if they perform well, 2 points if they are average, and 1 point if they need improvement. According to this rubric, a learner can achieve a maximum score of 56 and a minimum score of 14. The scores for the “Writing Skill Assessment Pre-Test” and “Writing Skill Assessment Post-Test” were given by three different experts, and the final score for each learner was calculated by averaging the ratings provided by the experts.

For measuring the writing attitude of learners, Melanlioğlu’s (2021) “Writing Attitude Scale for Turkish as a Foreign Language Learners” was employed. This scale’s scoring system is outlined in Melanlioğlu’s (2021) book, “Latent Power in Teaching Turkish as a Foreign Language: Atti-

tudes". Each item on the scale is evaluated using a 5-point rating system, with 5 being the highest and 1 being the lowest. The learners' scores were calculated, taking into account the reverse-scored items.

Statistical analyses were carried out using the SPSS 26.0 software. There are several methods for assessing the normality condition of data. According to Can (2017), the number of samples and measures of central tendency suggest that the sample size should be sufficient to fill at least 30 cells for each group. Another condition for normality is that the significance values from the Kolmogorov-Smirnov ($n > 30$) and Shapiro-Wilk ($n < 30$) tests should be greater than 0.05. Additionally, normality is assumed if the skewness and kurtosis values of the distributions are below ± 1.96 .

In this study, with $n=30$ and the distribution within the groups being $n=15$, it was necessary to evaluate central tendency and other conditions. Based on the normality analysis, it was concluded that the data met the relevant criteria and were suitable for parametric tests (Can, 2017). The fact that parametric tests offer stronger results compared to nonparametric tests influenced this decision. To ensure normality distribution, both pre-test and post-test score averages, as well as the differences between pre-test and post-test scores, were checked through kurtosis, skewness, Kolmogorov-Smirnov ($n > 30$) and Shapiro-Wilk ($n < 30$) tests.

For the analysis of the research, the first step was to test whether there was no significant difference between the pretest scores of the groups, a necessary prerequisite for comparing pretest and posttest results. In this context, the Independent t-test, a parametric test, was used to determine whether the writing achievement and attitude scores (pre-test) of the two independent groups differed significantly.

Next, a Paired Sample t-test, another parametric test, was applied to assess the significance of the difference between the pre-and post-test scores for writing achievement and attitude within the groups after the use of Padlet. To evaluate whether the mean scores of the pre-test and post-test for both groups differed significantly, two analyses were proposed. The first suggested analysis was a two-way analysis of variance for mixed measures, while the second was the t-test for unrelated samples to compare the difference score series. In this study, the two-way analysis of variance for mixed measures was used when the normality distribution condition was met.

The significance level was interpreted as $p < 0.05$. In these analyses, data homogeneity was tested by verifying the preconditions. For this purpose, Levene's test was used to examine the homogeneity of the variances, and Box's M test was applied to assess whether there was a significant difference between the variances of the groups.

Within the scope of the research, the normality distributions of the writing skill pre and post-test, writing attitude pre and post-test within the control and experimental groups are shown in Tables 4 and 5:

Table 4. *Normality test results for writing skill and attitudes*

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Group	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Writing attitude pretest mean	Control	.194	15	.32	.906	15	.119
	Experiment	.156	15	.200*	.916	15	.170
Writing attitude posttest mean	Control	.144	15	.200*	.962	15	.721
	Experiment	.151	15	.200*	.916	15	.168
Writing skill pretest mean	Control	.221	15	.047	.926	15	.240
	Experiment	.197	15	.123	.932	15	.294
Writing skill post-test mean	Control	.145	15	.200	.964	15	.769
	Experiment	.207	15	.082	.860	15	.024
Difference in writing skills	Control	.159	15	.200	.927	15	.244
	Experiment	.133	15	.200	.959	15	.675
Writing attitude difference	Control	.170	15	.200*	.933	15	.302
	Experiment	.123	15	.200*	.960	15	.698

Table 5. *Descriptive statistics for writing skill and attitudes*

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
Writing skill pretest mean	30	39.27	8.493	-0.313	0.427	-0.945	0.833	22	52
Writing skill post-test mean	30	45.40	6.901	-0.461	0.427	-0.712	0.833	30	56
Writing attitude pretest mean	30	3.4867	0.37229	-0.786	0.427	0.704	0.833	2.52	4.08
Writing attitude posttest mean	30	4.3333	0.27560	-0.129	0.427	-0.756	0.833	3.80	4.84

When Tables 4 and 5 are examined, it is seen that the pre-test and post-test scores related to writing skill and writing attitude are within the normal distribution range for the experimental and control groups Shapiro-Wilk $n < 30$ ($p > 0.05$). Additionally, it is seen that the Skewness and Kurtosis values of the distribution of pre-test and post-test scores related to writing skill and writing attitudes are in the ± 1 range.

As a result, the experimental group and the control group were initially equivalent to each other in terms of writing skill and writing attitudes, and they were suitable for the study.

Within the scope of this study, the experimental group was asked about their opinions about Padlet after the text study using Padlet. The answers given to the “Padlet Writing Activity Evaluation Form” were analyzed using content analysis.

As a result of the research design, themes and sub-themes were created based on the views of the learners, and the themes and sub-themes were presented in tables. These tables are included in the findings section.

Findings

Findings on the Effect of Padlet Use on Learners’ Writing Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language

This section of the study presents descriptive statistics and analyses of pre-test and post-test writing skill scores. The descriptive statistics include the comparison of pre-test and post-test mean scores to evaluate the impact of using Padlet on writing skill in teaching Turkish as a foreign language. Initially, the suitability of the groups for the research was assessed. Subsequently, the writing skill of the experimental and control groups were compared to determine whether there was a significant difference following the implementation of Padlet.

The findings of the Independent t-test, a parametric test used to assess whether the pre-test mean scores of two independent groups significantly differ, are presented below. This test is a prerequisite for evaluating the effect of the Padlet Web 2.0 tool on writing skill measurements in teaching Turkish as a foreign language. Table 6 provides the comparison of the pre-test writing skill scores for the experimental and control groups.

Tablo 6. *Participants' writing skill pretest scores*

Variable	Group	n	Mean	Ss	Sd	t	p
Writing Skill	Control	15	40.33	8.66			
Evaluation	Experiment	15	38.20	8.49	28	.682	0.501
Pre-Test							

An examination of the findings in Table 6 reveals that the pre-test mean scores for writing skill of the two independent groups did not differ significantly, confirming that the precondition was met ($t_{28}=682$; $p>0.05$).

Subsequently, the pre-test and post-test mean scores for writing skill were compared between the control and experimental groups to evaluate the impact of the Padlet Web 2.0 tool in teaching Turkish as a foreign language. The results of the two-way analysis of variance for mixed measures, conducted to assess whether the scores significantly differed between the groups, are presented in Table 7. Within the study's framework, Table 7 provides a comparison of the pre-test and post-test writing skill mean scores for the experimental and control groups.

Table 7. *Comparison of writing skill pre-test and post-test scores of control and experimental groups*

Writing Skills	Group	n	Mean	Ss	Sd		
Pre-test	Control	15	40.33	8.66			
	Experiment	15	38.20	8.49	1-28		
Final test	Control	15	43.73	7.10			
	Experiment	15	47.07	6.51	1-28		
Within-group effects test		Squares Total	df	Mean squares	F	Sig.	Partial Eta Square
Skill	Sphericity Assumed	564.267	1	564.267	10.787	.003	.278
Skill*Group	Sphericity Assumed	112.067	1	112.067	2.142	.154	.071
Error (measurement)	Sphericity Assumed	1464.667	28	52.310			

Box's M. Test result $p=.962$; Levene's test result (Achievement pre-test $p=0.744$ and achievement post-test $p=0.957$).

Table 7 was analyzed to determine whether the methods used in the study caused differentiation between the groups. As part of the prerequisite testing, the homogeneity of variances was assessed using Levene's test. The results revealed that the variances were homogeneous, as evidenced by the achievement pre-test ($p=0.744$) and post-test ($p=0.957$) results. Additionally, Box's M test was conducted to evaluate whether there were significant differences in the variances of the groups. The result ($p=0.962$) showed no significant differences between the variances. Based on the findings, the analysis revealed no significant difference in the pre-test and post-test mean scores for writing skill between the groups using the Padlet Web 2.0 tool in teaching Turkish as a foreign language ($F(1-28) = 2.142, p>0.05$). These results suggest that while Padlet had a positive effect on the writing skill of both the experimental and control groups, it did not lead to a significant differentiation between the groups.

Findings on the Effect of Padlet Use on Learners' Writing Attitude in Teaching Turkish as a Foreign Language

This section begins by investigating whether there was a significant difference in writing attitudes between the experimental and control groups. The study examined both the initial differences in writing attitudes and whether the use of Padlet led to a significant change in the attitudes of these groups. The findings of the Independent t-test, a parametric test used to determine whether the pre-test mean scores of two independent groups significantly differ, are presented below. This test serves as a prerequisite for evaluating the impact of the Padlet Web 2.0 tool on measurement values in teaching Turkish as a foreign language. Table 8 provides a comparison of the pre-test writing attitude scores for the control and experimental groups.

Table 8. *Comparison of groups' writing attitude pre-test scores means*

Variable	Group	n	Mean	Ss	Sd	t	p	Meaningful Diversity
Assessing Writing Attitude Pre-Test	Control	15	3.61	.38	28	1.952	0.061	No
	Experiment	15	3.36	.32				

An examination of the findings in Table 8 reveals that the pre-test mean scores for writing attitudes of the two independent groups did not differ significantly, confirming that the precondition was met.

Subsequently, the comparison of the writing attitude pre-test and post-test mean scores for the experimental and control groups using the Padlet Web 2.0 tool in teaching Turkish as a foreign language is presented. To determine whether the pre-test and post-test writing attitude scores differed significantly, the findings of the two-way analysis of variance (repeated measures) for mixed designs are included. Table 9 provides a comparison of the pre-test and post-test writing attitude mean scores for the experimental and control groups.

Table 9. Comparison of writing attitude pre-test and post-test scores of control and experimental groups

Writing Attitude	Group	n	Mean	Ss	Sd		
Pre-test	Control	15	3.613	.384	1-28		
	Experiment	15	3.360	.325			
Final test	Control	15	4.176	.227	1-28		
	Experiment	15	4.491	.230			
Within-group effects test		Squares Total	df	Mean squares	F	Sig.	Partial Eta Square
Attitude	Sphericity Assumed	10.753	1	10.753	395.374	.000	.934
Attitude* Group	Sphericity Assumed	1.210	1	1.210	44.486	.000	.614
Error (measurement)	Sphericity Assumed	.761	28	.027			

Box's M. Test result $p=.869$; Levene's test result (Achievement pre-test $p=0.598$ and achievement post-test $p=0.931$).

The analyses conducted to test the preconditions in Table 9 included an evaluation of the homogeneity of variances using Levene's test. The results showed no significant differences in variances, with the attitude pre-test ($p=0.598$) and post-test ($p=0.931$) both meeting the homogeneity assumption. Similarly, Box's M test confirmed no significant differences between the variances of the groups ($p=0.869$).

According to the findings, the pre-test and post-test mean scores for writing attitudes in the Padlet method of teaching Turkish as a foreign language differed significantly between the experimental and control groups ($t(1-28)=395.374$, $p>0.01$).

This indicates that the writing attitudes of the experimental group significantly differed from those of the control group. The effect size, calculated

as Eta squared (η^2 partial), was 0.61, suggesting a large effect. This means that 61% of the total variance in writing attitude was explained by the factor under investigation.

Findings on the Effect of Padlet Use on Learners' Writing Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language

In this part of the study, the answer to the question “How is the effect of using Padlet on writing skill in teaching Turkish as a foreign language?” was sought. The opinions obtained from the learners' opinions were categorized into themes and sub-themes. These themes and sub-themes are presented in the tables below.

The themes expressing how the use of Padlet affects writing skill are shown below:

Table 10. *Themes regarding the effect of padlet use on writing skills*

Theme	<i>f</i>
Features related to writing	41
Features related to the format of the application	30
Features related to the use of the app	30
Total	101

In Table 10, it is seen that there are 3 themes obtained from the opinions of the learners about the effect of Padlet use on writing skills. A total of 101 learner opinions were reported in the themes. Among these themes, most learners' opinions belong to the theme of “features related to writing” with 41. There are equal numbers of learner opinions on the themes of “features related to the format of the application” and “features related to the use of the application”.

The sub-themes expressing how the use of Padlet affects writing skill are shown below:

Table 11. *Sub-themes regarding the effect of padlet use on writing skills*

Sub Theme	<i>f</i>
The application is easy to use	14
Being instructive about spelling	10
Quick feedback from the instructor	8
Comfortable writing	5
Making writing easier	5
Sharing information	5
Sharing videos and images in the app	5
Usable everywhere	5

The app is fun	4
The app is interesting	3
Fast use of the application	3
Time-saving implementation	3
The application is technology-based	3
Editing the text	3
Making me love writing	3
Easy forgetting of writing	3
Loss of text during internet outage	2
Ability to write anonymously	2
Benefit of the application	2
Adding videos and images to the article	2
For everyone to see the writings	1
Improving writing	1
Distraction of the app	1
Underutilization of the application in education	1
Difficult to get used to the application	1
Not working without internet	1
Recording is mandatory	1
No phone app	1
Regularity of implementation	1
The app is like a game	1
Difficult to implement	1
Total	101

Table 11 shows the 31 sub-themes that were obtained from the opinions of the learners in the study. There are 101 learner opinions in total. The five sub-themes with the highest number of learner opinions are “The application is easy to use”, “It is instructive about spelling”, “The instructor gives quick feedback”, “The writing is comfortable”, “It facilitates writing”.

The following is the “Features Related to the Format of the Application” theme and its sub-themes that emerged regarding the effect of Padlet use on writing skills:

Table 12. *Sub-themes related to the format of the application for the effect of padlet use on writing skill*

Theme	<i>f</i>
Features Related to the Form of the Application	30
Sub Theme	<i>f</i>
Sharing videos and images in the app	5
Sharing information	5
The app is fun	4
The app is interesting	3
The application is technology-based	3
Loss of text during internet outage	2
Ability to write anonymously	2
Not working without internet	1
Registration is mandatory	1
No phone app	1
Regularity of implementation	1
The app is like a game	1
Difficult to implement	1

According to Table 12, the first theme about the effect of using Padlet on writing skill is the theme of “Features Related to the Format of the Application”. Looking at the table, there are 30 learner opinions. The table shows 13 sub-themes. Among the sub-themes, “Sharing videos and visuals in the application” and “Sharing information” are the sub-themes with 5 opinions. The sub-themes with the least number of opinions are “It does not work without internet”, “It is compulsory to save”, “There is no phone application”, “The application is regular”, “The application is like a game”, “The application is difficult”. When these sub-themes are examined, it is seen that some sub-themes contain positive learner views, such as “The application is fun”, and some sub-themes contain negative learner views, such as “The text is lost in case of internet outage”. While 8 of the sub-themes in the table contain positive opinions, 5 contain negative opinions.

Examples of the positive opinions of the learners from the sub-themes that emerged in the theme of format features regarding the effect of Padlet use on writing skill are as follows:

Students can easily see their friends' mistakes and get information for themselves. (F5)

We can upload photos and videos from the internet next to our manuscripts (F1)

Writing in a notebook with a pen was not interesting, so I did not like writing in A2 and B1. I like Padlet because it is interesting. (F3)

In Padlet, we can add photos and videos to our writing, which makes it more fun. (F5)

Padlet is like playing a beautiful game... (F7)

I read other articles and get ideas from them. (M15)

Examples of the negative opinions of the learners from the sub-themes that emerged in the theme of format features regarding the effect of Padlet use on writing skill are as follows:

There is only one thing I don't like, if I exit the application without saving my writing, all my writing is canceled. (F2)

It would be better if there was an application on phones. (M12)

My internet is cut off from the phone and sometimes the text goes out. (F4)

When my phone ran out of battery, the article was left unfinished. (M9)

When I started using Padlet for the first time, I was very scared, I was bored, it was difficult. (M13)

Below, the theme of “Features Related to the Use of the Application” and its sub-themes that emerged regarding the effect of Padlet use on writing skill are given:

Table 13. *Sub-themes related to the features of the use of the application for the effect of padlet use on writing skill*

Theme	f
Features Related to the Form of the Application	30
Sub Theme	f
Sharing videos and images in the app	5
Sharing information	5
The app is fun	4
The app is interesting	3
The application is technology-based	3
Loss of text during internet outage	2
Ability to write anonymously	2
Not working without internet	1
Registration is mandatory	1
No phone app	1
Regularity of implementation	1
The app is like a game	1
Difficult to implement	1

According to Table 13, the theme of “Features with the Use of the Application” regarding the effect of Padlet use on writing skill consisted of 30 learner opinions. The table shows that there are 8 sub-themes. Among the sub-themes, the most frequently reported learner opinion is the sub-theme of “The application is easy to use” with 14 opinions. The sub-themes of “Distraction of the application”, “Less use of the application in education”, and “It is difficult to get used to the application” are the sub-themes where the learner opinion is reported the least. These sub-themes are the negative opinions in the table. The sub-themes “It is used everywhere”, “The application is useful”, “The application is used quickly”, “The application is easy to use”, and “The application saves time” contain positive opinions. Based on the high number of positive opinions in the sub-themes, it is possible to say that foreign students generally liked the use of Padlet.

Examples of the positive opinions of the learners from the sub-themes that emerged in the theme of usage features regarding the effect of Padlet use on writing skill are as follows:

Before I used Padlet, I was a bit short of time to do homework. After Padlet, it became easier for me to do my homework. (M14)

I think writing on Padlet is very nice and it makes our work easier. (F8)

When I leave home late, I write on the bus on my way to class. (F4)

The positive side of Padlet is that it is comfortable and fun... (M15)

It also allows me to write anytime and anywhere. (M11)

After the teacher does the practice, I can watch it again whenever I want after my writing is corrected through the practice. (M9)

You don't need a long time to use Padlet. (F3)

Examples of the negative opinions of the learners from the sub-themes that emerged in the theme of usage features regarding the effect of padlet use on writing skill are as follows:

When I started using Padlet, I didn't understand a little bit, I couldn't get used to it because I was used to writing in a notebook. (M13)

I get distracted by other things on the phone. (M9)

I have never used Padlet in any course before, this application is rare in education, so it is necessary to work on writing with paper (F7)

The following is the “Writing Related Features” theme and its sub-themes that emerged regarding the effect of Padlet use on writing skills:

Table 14. *Sub-themes related to the effects of padlet use on writing skillrelated to writing*

Theme	<i>f</i>
Features Related to Writing	41
Sub-theme	<i>f</i>
Being instructive about spelling	10
Quick feedback from the instructor	8
Comfortable writing	5
Making writing easier	5
Editing the text	3
Making me love writing	3
Easy forgetting of writing	3
Adding videos and images to the article	2
For everyone to see the writings	1
Improving writing	1

According to Table 14, the last theme that emerged when the effect of Padlet use on writing skill was analyzed is the theme of “Writing Related Features”. It is seen that it is the theme that learners reported the most opinions. There were 41 learner opinions about this theme. The sub-theme with the highest number of opinions is the sub-theme “Being instructive about writing”. This sub-theme is followed by “The instructor gives quick feedback”. The two sub-themes with the least number of opinions are “Everyone can see the writings” and “It improves writing”. In the sub-themes of the opinions about writing, the sub-themes “Everyone sees the writing” and “Writing is easily forgotten” contain negative opinions. The sub-themes of “The instructor gives quick feedback”, “Editing can be done in the writing”, “It is instructive about spelling”, “The writing is easy to write”, “Adding videos and visuals to the writing”, “Improving writing”, “Making writing easier”, “Making writing enjoyable” include positive opinions. When Table 14 is analyzed, it is seen that there are fewer negative learner opinions than the other tables. Learners generally expressed positive opinions about writing in Padlet Web 2.0 tool.

Examples of the positive opinions of the learners from the sub-themes that emerged in the theme of the characteristics of writing related to the effect of padlet use on writing skill are as follows:

All students can read each other's writing and see the corrections. (M19)

I can easily correct my mistakes while writing. (M11)

Now I am not embarrassed at all, I like Padlet very much, I can write comfortably, I can write about anything, so I would like to thank my teacher Seyma very much. (M13)

Using a padlet is more convenient than paper and pen because I use the phone more in my daily life. (F2)

I can add the video and photo I took myself to my article. (F3)

I never liked writing before, but with Padlet I liked it. (F8)

I think Padlet is a good opportunity for students and teachers. Why do I think so? With Padlet, students save time. When homework is assigned, the teacher checks it the next day, but in Padlet, the teacher can check the students' writing immediately. (F5)

Examples of the negative opinions of the learners from the sub-themes that emerged in the theme of features related to writing regarding the effect of padlet use on writing skill are as follows:

I was ashamed that my classmates could read my writing. (M13)

Sometimes I forget what I write, I remember more easily what I write in the notebook. (M14)

I look at my mistakes in Padlet, I forget them immediately because they come to my mind when I write with a pen. (M9)

Discussion and Conclusion

This study explored the effects of Padlet use on writing skill and attitudes in teaching Turkish as a foreign language. The research addressed two primary questions: the impact of using Padlet on writing skill and its influence on learners' writing attitudes.

To measure writing achievement, both the experimental and control groups completed the "Writing Skill Assessment Pre-Test" and "Writing Skill Assessment Post-Test." The results revealed that while writing skill improved in both groups over time, there was no statistically significant difference between the experimental and control groups ($F(1,28) = 2.142, p > 0.05$). Despite this, the experimental group, which used Padlet, showed a noticeable improvement in their writing skill between the pre-test and post-test, suggesting a positive influence of Padlet on writing success.

Similar findings were reported by Özipek (2019) in a study examining the impact of Padlet on writing skill in Turkish as a native language. While no statistically significant difference was observed between the experimental and control groups, the former group consistently achieved higher average scores. Similarly, Guksu (2020) found that Web 2.0-based writing activities improved learners' scores more than traditional writing methods, even though the difference was not statistically significant.

Additional studies have reported consistent outcomes regarding technology-based writing practices in Turkish as a foreign language. For example, Çangal (2020) and Göker and İnce (2019) found that technology-based activities, including Web 2.0 tools, enhanced learners' writing skills. Fansa (2020) demonstrated similar improvements through digital story-writing activities with Syrian learners. These findings collectively indicate that, while the use of Padlet and similar tools may not always produce significant differences in statistical terms, they contribute positively to learners' writing achievement.

The study also examined the impact of Padlet use on writing attitudes. SPSS analysis revealed a significant difference in writing attitudes between the experimental and control groups ($t(1,28) = 395.374, p > 0.01$). This indicates that Padlet use positively impacts learners' attitudes toward writing.

Comparable results have been observed in studies focusing on technology-based writing practices in native language education. For example, Baki (2015) identified significant improvements in writing attitudes after using digital storytelling tools. Similarly, Tetik (2020) found a positive shift in writing attitudes among gifted primary school students who engaged in digital storytelling activities. Karadağ (2018) demonstrated that Storybird, another Web 2.0 tool, enhanced both creative writing skill and attitudes toward writing in 5th-grade students. These findings suggest that Padlet, like other Web 2.0 tools, is effective in fostering positive attitudes toward writing in both native and foreign language teaching contexts. While its impact on writing achievement may not always reach statistical significance, its potential to enhance learners' writing skill and attitudes underscores its value as a technological tool in language education.

In the last part of the study, the question of how the use of Padlet in teach-

ing Turkish as a foreign language affects writing skill was answered with a qualitative research method. The experimental group was asked their opinions about the activities they did with Padlet in the first and last week of the research. These were grouped under 3 main themes. These 3 themes are *features related to the format of the application, features related to the use of the application, and features related to writing*. These 3 themes were divided into sub-themes.

The first theme is the theme of *features related to the format of the application*. There are 13 sub-themes under this theme. Both positive and negative opinions were reported under these sub-themes. The 5 sub-themes with the highest number of opinions are *sharing information, sharing videos and images in the application, the application is fun, the application is interesting, and the application is technology-based*. The remaining sub-themes are *anonymous writing; the writing disappears in case of an internet outage, it does not work without the internet, there is no phone application, it is compulsory to save, the application is organized, the application is like a game, and the application is difficult*. When the literature is examined, similar sub-themes are seen in studies on the use of technology in language teaching. The sub-theme of *the application is fun* is also seen in Fansa's (2020) thesis study on digital story writing activity. This sub-theme is also seen in Buluş's (2023) study on the effect of Quizizz application on Turkish vocabulary teaching. In Eyibil's (2023) thesis study, the effect of Quizlet, one of the Web 2.0 applications, on Turkish vocabulary teaching was investigated. Since a technology-based application was used in the study, a similar sub-theme *the technological nature of the application* emerged. Based on the results, it was concluded that the use of Padlet was found to be enjoyable by learners like other Web 2.0 tools in language teaching.

The 2nd theme of the qualitative study in this research is *the theme of characteristics related to the use of the application*. It is seen that this theme has 8 sub-themes. Again, some learner opinions are positive and some learner opinions are negative. The sub-theme with the highest number of opinions among all themes, *the application is easy to use* is included in this theme. There were 14 opinions about this sub-theme. This sub-theme is followed by the sub-themes *that the application can be used everywhere, the application is used quickly, the application saves time and the application provides benefits*. The remaining sub-themes are *the application is dis-*

tracting, the application is rarely used in education, and it is difficult to get used to the application. In Aktaş's (2019) thesis on digital writing, there is an opinion that Web 2.0 tools save time for teachers. This is in line with the same idea with the sub-theme *that the application saves time*. In Çangal's (2020) study, the researchers' opinion is that Web 2.0 applications distract learners' attention. It is similar to the sub-theme of *distraction of the application* in this study. There is a common student opinion in the studies (Akdoğan, 2020; Aydın, 2019; Göker and İnce, 2019; Baş and Turhan, 2017). This view is the view that learners find Web 2.0 tools useful. Their content is similar to the sub-theme of *the benefit of the application* in this study. Based on the results obtained from the learner opinions, it is possible to say that the use of Padlet is beneficial, distracting and time-saving for learners, as in other Web 2.0 tools in language teaching.

The third theme of the qualitative study in this research is the theme of *characteristics related to writing*. This theme has 10 sub-themes. When these sub-themes are analyzed, it is seen that there are positive and negative learner opinions. The 5 sub-themes with the highest number of learner opinions are *being instructive about writing, the instructor giving quick feedback, comfortable writing, making it easier to write, and making them love writing*. The remaining sub-themes are *everyone can see the writing, the writing can be edited, the writing is easily forgotten, adding videos and visuals to the writing, and improving writing*. The only negative learner opinion within these sub-themes is in the sub-theme *everyone can see the writing*. Apart from this sub-theme, learners expressed their positive opinions in 9 sub-themes. The sub-themes of *being instructive about spelling and the instructor giving quick feedback* in this study are also seen in Çangal's (2020) study. In Soylu's (2020) study, the idea that Web 2.0 applications facilitate learning in learning idioms was revealed. This view is the same as the sub-theme of *facilitating writing* in the study.

Recommendations

- The current study tested the effect of Padlet use on writing skill and attitudes in teaching Turkish as a foreign language with 30 learners. Future studies could increase the sample size to obtain more comprehensive and generalizable results.
- This research utilized writing activities from the *Yeni İstanbul* textbook. Similar studies could be conducted using different textbooks or

teaching materials commonly employed in teaching Turkish as a foreign language.

- The study spanned 7 weeks. Conducting longer-term studies could provide insights into the sustained effects of Padlet use on learners' writing skill and attitudes.
- This study focused on B2-level learners. Future research could explore the impact of Padlet use on learners at other proficiency levels, such as A1, A2, B1, or C1.
- Since new features were added to the Padlet tool after this study was conducted, further research could investigate the effects of these enhanced functionalities on learners' writing skill and attitudes.
- This study primarily examined the impact of Padlet on writing skill and attitudes. Future research could explore its effects on other language skills, such as listening, speaking and reading, to provide a more holistic understanding of its potential in teaching Turkish as a foreign language.

Ethics Statement

In this study, we declare that the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been followed and no action has been taken within the scope of "

Ethics Committee Approval

Scientific Research and Publication Ethics Committee, Decision Date: 04/04/2024, Document number number: 462

Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors.

Contribution Rate

Authors contributed equally to the research. The authors declare that no other author contributed to the study and that the final version of the study was read and approved.

Funding

This research received no funding.

Use of AI for Writing Assistance

No AI was used for writing assistance.

Sources

- [1] Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- [2] Akdoğan, F. (2020). *Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimine etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [3] Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [4] Alkan, V., Şimşek, S., & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 559-582.
- [5] Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Special Issue), 1-33.
- [6] Aydın, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Inonu University.
- [7] Aydın, S. (2005). İngilizce öğrenenlerin yazma etkinliklerinde bilgisayar kullanmaya yönelik tutumları ve bilgisayarın yazma becerilerindeki başarıya olan katkısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 295-310.
- [8] Bağcı, H., & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. In M. Durmuş and A. Okur, (Eds.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (p. 132). Grafiker Publications.
- [9] Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- [10] Baki, Y. (2015). *The effect of digital stories on the writing process of sixth grade students*. [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- [11] Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,

7(4), 964-995.

[12] Baş, B., & Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.

[13] Başkaya, K., & Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ve Padlet. *Aydın TÖMER*, 2(2), 79-96.

[14] Buluş, F. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizizz kullanımının etkisi* [Unpublished master's thesis]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf University.

[15] Can, A. (2017). *SPSS programı ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Academy.

[16] Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.

[17] Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

[18] Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (3 b.). (M. Sözbilir, Çev.) Pegem Akademi.

[19] Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.

[20] Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University.

[21] Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Publishing .

[22] Deni, A. M., & Zainal, Z. I. (2015). Let's write on the wall: virtual collaborative learning using Padlet. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* (Special Issue), 364-369.

[23] Deniz, H., & Demir, S. (2019). Yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526.

[24] Erdoğan Doğan, Ö. (2024). *The impact of the use of Padlet on high school students' writing skills*. [Unpublished master's thesis]. Ufuk University.

[25] Eyibil, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizlet kullanımının etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Fatih Sultan Mehmet Foundation University.

[26] Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri: “Yamen okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 360-376.

[27] Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.

[28] Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading and Writing Quarterly*, 51-69.

[29] Guksu, O. (2020). *The effect of Web 2.0 tools on Turkish efl students' peer review types, attitude and writing performance*. [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University.

[30] Gücüyeter, B., & İskender, M. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde anlık mesajlaşma programlarının kullanımı: Whatsapp uygulaması örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 571-590.

[31] İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Special Issue), 228 -249.

[32] Johnson, R. B., & Turner, L. S. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. . In R. B. Johnson and L. Turner, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). SAGE publications.

[33] Joo, Y. J., Bong, M. B., & Choi, H. J. (2006). Improving the writing, knowledge and motivation of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.

- [34] Kadan, Ö. F. (2020). *5e öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Hatay Mustafa Kemal University.
- [35] Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [36] Kaplan, T. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.
- [37] Karadağ, K. (2018). *Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- [38] Kemiksiz, Ö. (2023). Türkçe öğretiminde tutum: lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 752-774.
- [39] Kızıltepe Ayhan, H. (2017). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri ile İngilizce derslerinde teknoloji kullanımı arasındaki ilişki*. [Unpublished master's thesis]. Maltepe University.
- [40] Kurudayıoğlu, M., & Mutlu, H. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web araçlarının kullanımı. In K. Tekşan and Ü. Süğümlü, (Eds.), *Web araçları ile Türkçe öğretimi* (pp. 187-213). Eğiten Kitap Publishing.
- [41] Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Publications.
- [42] Nergiz, B. (2022). *The effect of teaching writing skill via google docs in a blended learning environment on error correction skill of turkish efl learners*. [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- [43] Oflaz, M. (2019). *The use of Padlet with backward design lesson plans to engage students actively in language learning*. [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University.

- [44] Ozil, Ş. (1991). Dil ve kültür. *In Çağdaş kültürümüz olgular ve sorunlar*. Cem Publishing House.
- [45] Önal, N., & Tanık Önal, N. (2022). Öğretmen eğitiminde çevrim-içi bir ders etkinliği tasarımı: Padlet kullanımı. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 142-160.
- [46] Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Book .
- [47] Özcan, E., & Demirdöven, G. H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *In M. Durmuş & A. Okur, (Eds.), Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (p. 169). Ankara: Grafiker Publications.
- [48] Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University.
- [49] Phinney, M., & Mathis, C. (1991). ESL student responses to writing with computers. *TESOL Newsletter*, 24(1), 30-31.
- [50] Saygılı Durak, D. (2014). *Effects of using wooclap and Padlet applications on improving the writing skillsof English learners*. [Unpublished master's thesis]. Istanbul Aydin University.
- [51] Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)*. [Unpublished master's thesis]. Düzce University.
- [52] Sözer, B., Özdamar, N., & Pilancı, H. (2020). Yabancı dil öğrenimi için hazırlanan e-öğrenme ortamlarına ilişkin kullanılabilirlik araştırmalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 174-207.
- [53] Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 419-426.
- [54] Şen, Ü. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bakış. *In Ü. Şen, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (p. 3). Pegem Academy.
- [55] Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*. [Unpublished master's thesis]. Burdur Mehmet Akif Ersoy University.

[56] Tiryaki, E. N., & Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 85-105.

[57] Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.

[58] Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. [Unpublished master's thesis]. Manisa Celal Bayar University.

[59] Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.

[60] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Publishing.

[61] Yılmaz, A. (2021). *The possible effects of online feedback exchanges through web 2.0 tools on Turkish efl students' perception and writing performance*. [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University.

Geniş Özet

Yabancı dilde öğrencilerin yazma başarısını ve tutumunu geliştirmeye yönelik kullanılan Web araçları zamanla yaygınlaşmıştır. Yazma becerisinin gelişmesi için kullanılan Web araçları arasında yer alan Padlet, öğrencilerin ve öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir uygulamadır. Kurdayoğlu ve Mutlu (2022: 203) Padlet'i "Yazma becerisinin gelişmesinde en etkili web uygulamalarından biridir." şeklinde tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalar da öğretim sürecinde Padlet kullanımının yazma becerisine ve tutumuna olumlu etki ettiğini ortaya koymaktadır (Erdoğdu Doğan, 2024; Özipek, 2019).

Yabancı dil öğretimi alanında Padlet kullanımının yazma becerisine ve tutumuna etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar araştırıldığında, alan yazınında örnekler görmek mümkündür (Başkaya ve Tursunovic, 2017; Deni ve Zainal, 2015; Saygılı Durak, 2024; İnal ve Arslanbaş, 2021; Oflaz, 2019; Önal ve Tanık Önal, 2022). Bu çalışmalar, İngilizce öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma becerisine, yazma motivasyon ve tutumuna etkisini inceleyen çalışmalardır. Yapılan araştırmaların sonuçları, Padlet

kullanımının yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerisine ve tutumuna olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma başarısını ve tutumunu olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Bu olumlu etkiye karşılık, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının, öğrencilerin yazma başarısına ve tutumuna etkisi daha önce araştırılmamıştır. Oysaki teknoloji kullanımının yazma becerisine ve tutumuna olumlu ettiği görülmektedir. Bu bakımdan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma başarısına ve tutumuna etkisinin ne olduğunun araştırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma başarısına ve tutumuna etkisinin ne olduğunun araştırılmasının yanında bu etkinin nasıl olduğunun da araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde Padlet kullanımının yazma başarısına ve tutumuna etkisini araştıran çalışmaların genellikle nicel araştırmalar olduğu görülmektedir. Nicel araştırmalar etkiyi ortaya koymada çok önemli araştırmalar olsa da bu etkinin sebeplerinin tespit edildiği nitel araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Etkinin ne olduğunu ve nasıl olduğunu açıklayan karma araştırmalar ise alan yazınına çok daha katkı sağlayacak araştırmalardır. Bu bakımdan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma başarısı ile tutumuna etkisinin ne ve nasıl olduğunu açıklayan karma araştırmalara da ihtiyaç olduğu söylenebilir. Sözü edilen önem ve ihtiyaçtan hareketle bu çalışma kapsamında “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma becerisi ile tutumuna etkisi nedir ve nasıldır?” sorusuna cevap aranarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma becerisi ile tutumuna etkisinin ne ve nasıl olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma becerisine etkisi nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma tutumuna etkisi nedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının öğrencilerin yazma becerisine etkisi nasıldır?

Araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel

araştırma bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının yazma becerisine ve tutumuna etkisi ön test ve son test ile kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma ile ölçülmüştür. Çalışmanın nitel araştırma bölümünde durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma evrenini, Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde 2023-2024 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 30 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel durum araştırmasının çalışma grubu ise deney grubunda yer alan 15 öğrencidir. Verilerin toplanması 7 hafta sürmüştür. Çalışmada B2 düzeyinin seçilme nedeni, bu seviyedeki öğrencilerin pratik yaparak daha fazla metin üretebileceği ve nitel araştırma sorularına daha ayrıntılı yanıtlar verebileceği düşünülmüştür. Çalışmanın yedi hafta sürmesinin nedeni ise B2 kursunun süresidir. Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Yazma Becerisini Değerlendirme Ön Testi", "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Tutumu Ölçeği", "Padlet Etkinliğini Değerlendirme Formu" ve "Yazma Becerisini Değerlendirme Son Testi" kullanılmıştır.

"Yazma Becerisini Değerlendirme Ön Testi" ve "Yazma Becerisini Değerlendirme Son Testi" Kadan'ın (2020) çalışmasındaki "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Analitik Rubriği"ne bakılarak puanlanmıştır. Öğrencilerin yazma tutumunu ölçmek için Melanlıoğlu'nun (2021) "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Yapılan araştırma sonunda, Padlet kullanımının yazma becerisine etkisi olduğu görülmektedir; fakat yapılan test sonuçlarına göre bu etki gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($F(1-28)=2,142$, $p>0.05$). Yapılan araştırmada, bir başka sonuç olarak Padlet kullanımının yazma tutumuna etkisi olduğu ve bu etkinin gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($t(1-28)=395,374$ $p>0.01$).

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Elde edilen veriler 3 ana tema altında toplanmıştır. Bu 3 tema, *uygulamanın biçimi ile ilgili özellikler; uygulamanın kullanımı ile ilgili özellikler; yazı ile ilgili özellikler*dir. İlk tema, *uygulamanın biçimi ile ilgili özellikler* temasıdır. Bu temanın

altında 13 alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalarda hem olumlu hem de olumsuz görüşler bildirilmiştir. En çok görüş bildirilen 5 alt tema; *“bilgi paylaşımı yapılması, uygulamada video ve görsel paylaşılması, uygulamanın eğlenceli olması, uygulamanın ilginç olması, uygulamanın teknoloji temelli olması”* alt temalarıdır. Geriye kalan alt temalar; *“Anonim yazı yazılabilmesi, internet kesintisinde yazının kaybolması, internetsiz çalışmaması, Telefon uygulaması olmaması, kaydetmenin zorunlu olması, uygulamanın düzenli olması, uygulamanın oyun gibi olması, uygulamanın zor olması”* alt temalarıdır.

İkinci tema, *uygulamanın kullanımı ile ilgili özellikler temasıdır*. Bu temanın 8 alt teması olduğu görülmektedir. Yine bazı öğrenici görüşleri olumlu, bazı öğrenici görüşleri olumsuzdur. Tüm temalar içinde de en fazla görüş bildirilen alt tema olan *“uygulamanın kolay kullanılıyor olması”* bu temada yer almaktadır. Bu alt tema hakkında 14 görüş bildirilmiştir. Bu alt temayı, *her yerde kullanılabilir olması, uygulamanın hızlı kullanıyor olması, uygulamanın zaman kazandırması, uygulamanın fayda sağlaması* alt temaları takip etmektedir. Geriye kalan alt temalar; *“uygulamanın dikkat dağıtması, uygulamanın eğitimde az kullanılması, uygulamaya alışmanın zor olması”* alt temalarıdır.

Üçüncü tema *yazı ile ilgili özellikler temasıdır*. Bu temanın 10 alt teması görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde içinde olumlu ve olumsuz öğrenici görüşleri olduğu görülmektedir. En çok öğrenici görüşü olan 5 alt tema *“yazım konusunda öğretici olması, öğreticinin hızlı geri bildirim vermesi, yazının rahat yazılması, yazmayı kolaylaştırması, yazmayı sevdirmesi”* alt temalarıdır. Geriye kalan alt temalar; *“herkesin yazıları görmesi, yazıda düzenleme yapılabilmesi, yazının kolay unutulması, yazıya video ve görsel eklenmesi, yazmayı geliştirmesi”* alt temalarıdır.

Yazar Kılavuzu

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

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

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

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

Yayın İlkeleri

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

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

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

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

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

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

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

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

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

I. Ana Başlık

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

II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i

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

III. Öz

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

IV. Ana Metin

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

V. Bölüm Başlıkları

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

VI. Tablolar ve Şekiller

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

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

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

VII. Görseller

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

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

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

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

VIII. Dipnotlar

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

IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki 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).
- İki den 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 ettiğı gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

X. Kaynakça

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiğı 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). Yabancılar 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 görüntüldüğü 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). Yabancılar 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

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

Online Sources

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

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

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

Contact Information:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Editorial Board

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



Her türlü bilgiye
üniversite hayatınızda
bilgi merkezi **AYD**
kutupları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"

www.aydin.edu.tr