

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÖMER
EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MARYAMA İBRAHİM OMAR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. DUYGU GÜR ERDOĞAN

MAYIS 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÖMER
EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MARYAMA İBRAHİM OMAR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. DUYGU GÜR ERDOĞAN

MAYIS 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Maryama İbrahim Omar

ÖN SÖZ

Öncelikle Allah'a şükrediyorum. Araştırmam boyunca her zaman destek olan, değerli tavsiyeleri ve teorik bilgileriyle yanımda olan tez danışmanım ve hocam Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN'a en samimi teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tüm yol boyunca beni destekleyen anneme, erkek kardeşime ve kız kardeşime teşekkür ediyorum. Çalışmam sırasında beni destekleyen tüm sevgili arkadaşlarıma da teşekkürler.

Çalışmama doğrudan ve dolaylı olarak katkıda bulunarak beni destekleyen herkese teşekkür ediyorum ve bana ayırdıkları değerli zaman için teşekkür ediyorum.



ÖZET

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÖMER EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Maryama İbrahim Omar, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi, 2024

Bu çalışmanın amacı, TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) eğitim programının etkinliğini, 2023-2024 akademik yılında Sakarya, Bursa ve Erzurum olmak üzere Türkiye'nin üç farklı şehrinde yer alan TÖMER'lerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri aracılığıyla değerlendirmektir. Nitel araştırma metodolojisi kullanılan çalışmanın örneklemini, etkin olarak TÖMER eğitim programına kayıtlı veya programı tamamlamış olan 350 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, üç uzman tarafından titizlikle incelenen ve son şekli verilen 20 maddeden oluşan bir görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Temel veri toplama teknikleri arasında, farklı gruplardan içgörüler elde etmek amacıyla TÖMER merkezlerinde yapılan anketler kullanılmıştır. Bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER eğitim programına yönelik genellikle olumlu bir görüş sergilediğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, programın öğretim etkinliği ve sağlanan eğitim materyallerinin kalitesinden memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Özellikle, çalışma, öğrencilerin akademik çalışmalarında önemli engeller oluşturan yazma ve konuşma gibi iki temel dil becerisini geliştirmede karşılaştıkları zorlukları vurgulamıştır. Öte yandan, çalışma, öğrencilerin motivasyon kaynaklarını tanımlamış ve programda yer alan kültürel unsurlara verdikleri değeri vurgulamıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER dil eğitim programına yönelik değerlendirmeleri oldukça çeşitlidir. Programın genellikle olumlu bir etki bıraktığı, özellikle iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve gelecekteki kariyer fırsatlarına hazırlık sağladığı belirtilmiştir. Ancak, bazı öğrenciler kitap içeriğinin anlaşılır olmadığını ve pratik dil kullanımı konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, TÖMER'in sunduğu dil kurslarının çeşitliliği ve kültürel etkinliklerin zenginliği öğrenciler tarafından takdir edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: TÖMER Eğitim Programı, Öğretim Programı Değerlendirme, Yabancı Uyruklu öğrenciler, Türkçe Dil Öğrenimi.

ABSTRACT

EVALUATION OF TOMER EDUCATION PROGRAM ACCORDING TO THE OPINIONS OF FOREIGN NATIONALITIES STUDENTS

Maryama İbrahim Omar, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya University, 2024

The aim of this study is to evaluate the effectiveness of the TOMER (Turkish Teaching Center) education program through the perspectives of foreign students enrolled in TOMER centers located in three different cities of Turkey, namely Sakarya, Bursa, and Erzurum, during the academic year 2023-2024. The sample of the qualitative research methodology study consists of 350 students actively enrolled in or who have completed the TOMER education program. The data collection process involved the implementation of a meticulously scrutinized interview form consisting of 20 items, carefully examined by three experts to ensure validity and reliability. Among the primary data collection techniques are interviews and surveys conducted to obtain insights from different groups, while interviews conducted at TOMER centers were used for triangulation of data. The findings reveal that foreign students generally exhibit a positive attitude towards the TOMER education program. Students express satisfaction with the instructional effectiveness of the program and the quality of educational materials provided. Particularly, the study highlights the challenges students face in developing two fundamental language skills, namely writing and speaking, which are significant barriers in their academic studies. Additionally, the study identifies students' sources of motivation and underscores their appreciation for the cultural elements integrated into the program.

Foreign students' evaluations of the TOMER language education program vary considerably. It has been generally stated that the program has a positive impact, particularly in enhancing communication skills and preparing for future career opportunities. However, some students have expressed difficulties in understanding the content of the textbooks and in practical language usage. Nonetheless, the diversity of language courses offered by TOMER and the richness of cultural activities have been appreciated by students.

Keywords: TÖMER Education Program, Curriculum Evaluation, Foreign National students, Turkish Language Learning.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	2
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.3. Problem cümlesi.....	4
1.4. Alt problemler	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Yabancı Dil Öğretimi	7
2.2. Yabancı Dil Öğretiminin Yöntemleri.....	8
2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	8
2.2.2. Direkt Yöntem/ Doğrudan Yöntem.....	9
2.2.3. Doğal Yöntem.....	9
2.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	10

2.2.5. Bilişsel Yöntem.....	10
2.2.6. İletişimsel Yöntem	11
2.2.7. Seçmeli Yöntem.....	12
2.2.8. Telkin Yöntemi	13
2.2.9. Danışmanlı (Grupla Öğretim) Yöntemi.....	13
2.2.10. Sessizlik Yöntemi.....	14
2.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	15
2.2.12. İşitsel-Görsel Yöntem.....	16
2.2.13. Görev Temelli Yöntem.....	16
2.2.14. İçerik Merkezli Yöntem.....	17
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	18
2.4. Yabancılara Türk Dili Öğreten Kurumlar	20
2.4.1. Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezleri (TÖMER).....	20
2.4.2. Yunus Emre Enstitüsü	21
2.4.3. Üniversiteler.....	22
2.5. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür	23
2.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı	26
2.7. Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu	27
2.8. Türkçe Eğitiminde Güncel Durum.....	29
2.9. Yabancılara Türkçe Öğretimi Politikası.....	29
2.10. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	30
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	32
2.11.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	32
2.11.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar	34
2.11.3. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Değerlendirilmesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
BÖLÜM III.....	38

YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	38
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri.....	40
3.4. Verilerin Analizi	40
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
4.1. TÖMER öğretim programının öğretim sürecinin etkililiğine yönelik (Öğretim kalitesi, dil becerisi geliştirme kalitesi, öğretim materyalleri, öğretim programının hızı ve zorluk seviyesi dil öğrenmeye yönelik motivasyon, bireysel ilgi ve geri bildirim, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık) yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?	41
4.1.1. TÖMER'in Dil Eğitimi Programındaki Öğretimin Kalitesinden Ne Kadar Memnunsunuz?.....	41
4.1.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Dil Becerilerinizi Geliştirmede Size Ne Kadar Yardımcı Olduğunu Düşünüyorsunuz?.....	42
4.1.3. TÖMER'in Dil Eğitimi Programı Tarafından Sağlanan Öğrenme Materyallerinin Ne Kadar Yararlı Olduğunu Düşünüyorsunuz?.....	43
4.1.4. TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden ne kadar memnunsunuz?.....	45
4.1.5. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Bireysel İlgi ve Geri Bildirim Seviyesinden Ne Kadar Memnunsunuz?	46
4.1.6. TÖMER'in Dil Eğitimi Programında Öğrencilerin İhtiyaçlarına Ne Kadar Duyarlı Davranıldığını Düşünüyorsunuz?	47
4.1.7. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Motivasyonunu Ne Kadar Arttırdığını Düşünüyorsunuz?	48
4.2. TÖMER öğretim programının Türkçe iletişim sürecine katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?.....	49
4.2.1. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Gerçek Hayatta İletişim Durumlarına Hazırlamada Ne Kadar Etkili Olduğunu Düşünüyorsunuz?	49

4.2.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programında Öğrendiğiniz Dilin Ana Dili Konuşanlarıyla Ne Sıklıkta Etkileşimde Bulunuyorsunuz?	51
4.2.3. TÖMER'in Dil Eğitimi Programında Öğrendiğiniz Dili Gerçek Hayatta Sınıf Dışındaki Durumlarda Kullanırken Ne Kadar Rahat Hissediyorsunuz?	52
4.2.4. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Yerel Toplulukta Bir Ağ Oluşturmanıza Ne Kadar Yardımcı Olduğunu Düşünüyorsunuz?	53
4.2.5. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Pratik Dil Kullanımı ve Gerçek Hayat Deneyimleri İçin Fırsatlar Sunma Konusundaki Etkinliği Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?.....	54
4.2.6. TÖMER'in Dil Eğitimi Programındaki Öğretmenleri veya Personelinden Ek Destek veya Sorularınızı Sormak İçin Ne Kadar Rahat Hissediyorsunuz?	56
4.3. TÖMER öğretim programının Türk kültürüne uyum sürecine katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?.....	57
4.3.1. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Kültürel Entegrasyon Konusunda Sağladığı Desteğin Seviyesinden Ne Kadar Memnunsunuz?	57
4.3.2 TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğunuz dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri konusunda size ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?	58
4.4 TÖMER öğretim programının akademik çalışmalara ve kariyer fırsatlarına katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?	59
4.4.1.TÖMER'in Dil Eğitimi Programının, Öğrenmekte Olduğunuz Dilde Yürütülen Akademik Çalışmalara Hazırlamanızda Ne Kadar Etkili Olduğunu Düşünüyorsunuz?	59
4.4.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programı Hakkındaki Deneyimlerinizin Gelecekteki Türk Dil ve Kültürü ile İlgili Çalışmalarınıza Ne Kadar Yardımcı Olacağını Düşünüyorsunuz?.....	61
4.4.3. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Sizi Gelecekteki İstihdam veya Kariyer Fırsatlarına Ne Kadar İyi Hazırladığını Düşünüyorsunuz?.....	62
4.5. TÖMER, öğretim programının çeşitliliği ve diğer dil öğretim programları ile karşılaştırıldığında avantajlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	63
4.5.1. TÖMER tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden ne kadar memnunsunuz?	63

4.5.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Diğer Dil Eğitim Programlarına Göre Ne Gibi Avantajları Var?.....	64
BÖLÜM V.....	66
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve tartışma	66
5.2. Öneriler.....	74
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	74
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	75
KAYNAKLAR.....	76
EKLER.....	82

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yönteme Ait Örneklemın Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	38
Tablo 2. TÖMER'in eğitim programındaki öğretim kalitesine ilişkin memnuniyet düzeyinin analizi	41
Tablo 3. TÖMER'in eğitim programının dil becerilerini geliştirmedeki etkisini ve yardım düzeyinin analizi	42
Tablo 4. TÖMER'in eğitim programında sunulan öğrenme materyallerinin dil becerilerinin gelişimine olan yararının analizi.....	43
Tablo 5. TÖMER'in dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden memnuniyet düzeyinin analizi	49
Tablo 6. TÖMER'in dil eğitimi programının bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesinden duydukları memnuniyet düzeyinin analizi	51
Tablo 7. TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık düzeyinin analizi	52
Tablo 8. TÖMER'in dil eğitimi programının öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonları düzeyinin analizi	57
Tablo 9. TÖMER'in eğitim programının gerçek hayatta iletişim durumlarına hazırlamadaki etki ve yararlılık düzeylerinin analizi.....	49
Tablo 10. TÖMER'in eğitim programında öğrendikleri dili ana dili konuşanlarıyla ne sıklıkta etkileşimde bulduklarının analizi.....	59
Tablo 11. TÖMER dil eğitim programında edindikleri dilin sınıf dışında günlük hayatta kullanma konusundaki rahatlık düzeylerinin analizi	45
Tablo 12. TÖMER'in dil eğitim programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmasına yardım düzeyinin analizi	53
Tablo 13. TÖMER'in dil eğitimi programının pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için fırsatlar sunma konusundaki etkinliği analizi.....	63
Tablo 14. TÖMER'in dil eğitimi programındaki öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorular sormak için rahatlık düzeyinin analizi	56

Tablo 15. TÖMER'in dil eğitim programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteğin seviyesinden memnuniyet düzeyinin analizi	54
Tablo 16. TÖMER'in dil eğitim programının, öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri hakkında yardım düzeyinin analizi	46
Tablo 17. TÖMER'in dil eğitim programının, öğrenmekte oldukları dilde yürütülen akademik çalışmalara hazırlamada etki düzeyinin analizi	62
Tablo 18. TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki öğrencilerin deneyimleri gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarına yardım düzeyinin analizi	64
Tablo 19. TÖMER'in dil eğitimi programının kariyer fırsatlarına hazırlama düzeyinin analizi	47
Tablo 20. TÖMER'de sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden duydukları memnuniyet düzeyinin analizi	48
Tablo 21. TÖMER'in dil eğitimi programının diğer dil eğitim programlarına göre avantajlarının analizi	61

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt	.: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
M.Ö.	: Milattan Önceki
Mak	: Maksimum
Min	: Minimum
Ort	: Ortalama
P	: İstatistiksel Anlamlılık Derecesi
s.	: Sayfa/Sayfalar
S	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Package For The Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
Vd.	: Ve Diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
Vs.	: Vesaire
X	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yabancı bir dil öğrenmek, sadece dilin kendisini değil aynı zamanda o dilin içinde bulunduğu kültürü de öğrenmeyi içerir. Vygotsky'nin vurguladığı gibi, dil öğrenimi, bireyin yaşadığı veya etkilendiği kültürle şekillenir ve iletişim bu kültüre dayanır (Lantolf ve Thorne, 2007). Değerlendirme ölçülmesi gereken herhangi bir hedefin veya arzulanan amaçların ölçme eylemini gerçekleştirme sürecidir. Marvin ve Alkın (2022) perspektifine göre, değerlendirme, kararların belirlenmesi için gerekli bilgilerin seçilmesi, toplanması, analizi ve sonuçların özetlenerek raporlanması sürecidir. Ayrıca, karar vericilere alternatifler arasından seçim yapmalarında yardımcı olacak bir süreci içerir. Türkçenin yabancılarla öğretilmesi Osmanlı Devleti'nde 16. yüzyılda başlamıştır. Bu dönemde birkaç Avrupa ülkelerden gelen öğrenciler Türkçe öğrenmek için dil oğlanları olarak bilinen okullara gönderildiklerini bilinmektedir (Yüce, 2016).

Günümüzde yabancılarla Türkçe öğretimi büyük ölçüde birçok üniversitede kurulan Türkçe öğretim ve öğrenim merkezleri (TÖMER) yanı sıra özel dil okulların vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye'deki TÖMER merkezlerinin sayısı gittikçe artmakta ve bu merkezlerde Türkçe öğretiminde önde gelen kurumlar bünyesinde hazırlanan kitapları kullanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedef ve kazanımlar neticesinde yapılan programlarla değil kitaplarda yer alan bilgilere göre yapılan planlar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretimi kaynak kitapları bulunmasına rağmen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (MEB, 2009) göre hazırlanmış bir programa sahip kurum sayısının çok az olması göze çarpmaktadır. Bu durum alandaki sorunların başında gelmekte ve süreci yöneten kurumların çalışmalarını ortak bir plan ve program çerçevesinde yürütmelerini engellemektedir (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013, s. 30). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılacak materyallere kaynak teşkil edecek nitelikte programlar hazırlanması gerekmektedir. Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynaklık etmelidir (Candaş-Karababa, 2009, s. 276).

Küresel ölçekte yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler çok dilliliği ön plana çıkarmış ve toplumların süreç içerisinde birbirini tanımaya imkân tanımıştır. Yabancı dil bilgisi, çeşitli

kültürleri anlamak, kişiye yeni iş fırsatları yaratmak, eğitim başarısını artırmak ve farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak için yarar sağlayabilir (İşcan, 2011). Türkçe dünyada giderek yaygınlaşan ve öğrenilmek istenen dillerden biridir. Türkiye'nin özellikle 2018 yılında ulaşmış olduğu 125 bin uluslararası öğrenci ile dünyada ilk 10 ülke arasında olması Türkçe öğretimine olan talebi artırmıştır (Köse ve Özsoy, 2020). Buna bağlı olarak pek çok ülkeden eğitim almak için gelen öğrencilerin sayısındaki artışa paralel olarak üniversite bünyesinde Türkçe eğitimi veren kurumların sayısı da artmaktadır.

1.1. Problem durumu

Uluslararasılaşma, uluslararası iş gücü ve sermaye hareketliliği, küresel teknolojiler ve bilgi ağları ile birlikte yabancı dillerin öğretildiği, öğrenildiği ve kullanıldığı koşulları değiştirmiştir. Bu ve benzeri birçok nedenden dolayı yabancı dil günümüzde herkesin hayatında bir ihtiyaç haline gelmiştir. Öte yandan, çok dillilik sadece önemli olmaktan daha fazlası haline gelmiştir. Ana dilinizden başka bir yabancı dil bilmenin son derece faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Gerek finansal gerekse sosyal açıdan bakıldığında yabancı dilde iletişim kurabilmek insanlarla 'gerçek' bir bağ kurmaya ve dilinizi daha iyi anlamaya yardımcı olur (Gümüş, 1991, s. 185).

Günümüzde Türkiye'nin mevcut konumu nedeniyle yabancılara Türkçe eğitimi ihtiyacı artmaktadır. Hem Türkiye'deki hem de Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için bu ihtiyaç günümüzde daha da belirgin hale gelmiştir. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe eğitimi üzerinde önemle durulmalıdır (Dincel, 2019).

Türkiye'de Türkçeyi öğreten birçok kurum mevcuttur. Üniversitelere doğrudan bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), DİLMER, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve özel dil kursları gibi kuruluşlar bu alanda hizmet vermektedir. Ancak, her kurumun kendi özel sınavını uygulaması ve öğretim programlarının farklı olması, öğrencilerin başarısını değerlendirmede tek bir standart olmamasına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) dışında, tutarsız sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, Türkçe öğrenen bireylerin genel başarısını belirlemek için ortak bir ölçüt oluşturulması gereklidir (Barın, 2010, s. 169; Kalenderoğlu, 2019, s. 1211).

Her yüzyılın insana yüklediği farklı sorumluluklar ve insandan beklediği farklı gelişim evreleri vardır (Yıldız, 2004). 21. yüzyılın beklentileri, bireyin çağa uygun eğitim almış, geçerli bir mesleğe sahip, sorunları araştırmaya yönelik, toplumsal ilişkilerde zihinsel ve duygusal derinlikte bir gelişme göstermiş ve anadili dışında en az bir yabancı dili iyi derecede bilen biri olmasını öngörür (Akt. Çelebi, 2006: s. 292; Doğan, 1996).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair etkinlikler Türkçe öğretim merkezleri tarafından yürütülmektedir. Bu kapsamda, özgün ve kaliteli içerik oluşturma konusunda günümüz dünyasında bir gelişme yaşandığı görülmektedir. Zira, yabancı dil öğretiminde istenen verimin alınması ancak görsellerle zenginleştirilmiş ders materyallerinin olmasına ve buna uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına bağlıdır. Ders kitapları eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan materyallerden biridir. Ders kitapları, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla öğrencinin öğrenme deneyimlerine kaynaklık eden öğretim materyallerinden biridir; hatta birçok durumda tek öğretim materyali olarak kullanılır (Halis, 2002, s. 51). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de esas kaynak olarak kullanılan ders kitapları gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından öğretim sürecinde en sık kullanılan kaynak olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Türkçe, günümüzde geniş bir nüfus tarafından konuşulan bir dil olup, bu dilin yabancılar tarafından öğrenilmesi yaygın bir durumdur. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların öğrenim amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik ilişkiler, Türklere duyulan ilgi, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecindeki Türkiye'yi tanıma gibi amaçlarla Türkçe öğrenme talepleri bulunmaktadır (Erdem, 2009, s. 889). Türkiye ekonomisinin gelişmesi ve pazarın genişlemesiyle birlikte, Türkiye'de ve yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların sayısı giderek artmaktadır.

Son yıllarda, farklı ülkelerden birçok yabancı eğitim için Türkiye'ye gelmekte ve Türkçe dil öğrenimlerini sağlamak için yabancı uyrukluların çoğu TÖMER olarak adlandırılan Türkçe dil programında okumakta veya kaydolmaktadır. Özellikle Türkçe dilinin öğrenilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda TÖMER eğitim programları oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple TÖMER eğitim programlarının talebi ve ihtiyacı karşılama konusunda etkililinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Programın süreci ve süreç sonunda

öğrencilere sağladığı faydalar proramın etkililiğinin göstergeleri olarak ele alınabilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, farklı illerde TÖMER eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine göre TÖMER programının; program süreci, programın iletişimsel, kültürel, akademik ve istihdam açısından katkılarının programa kayıtlı öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem cümlesi

Yabancı uyruklu öğrencilerin, katıldıkları TÖMER eğitim programına yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Alt problemler

1. TÖMER eğitim programının öğretim sürecinin etkililiğine yönelik (Öğretim kalitesi, öğretim materyalleri, öğretim programının hızı ve zorluk seviyesi, dil becerisi geliştirme ve dil öğrenmeye yönelik motivasyon, bireysel ilgi ve geri bildirim, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık) yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. TÖMER eğitim programının Türkçe iletişim sürecine katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. TÖMER eğitim programının Türk kültürüne uyum sürecine katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. TÖMER eğitim programının akademik çalışmalara ve kariyer fırsatlarına katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?
5. TÖMER, öğretim programının çeşitliliği ve diğer dil öğretim programları ile karşılaştırıldığında avantajlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve Türkçe öğrenme süreçleri, farklı kişisel ve kültürel arka planlara sahip olmalarından dolayı farklılık gösterebilir.
2. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin verdiği yanıtların dürüstlüğü ve güvenilirliği üzerinde etkili olabilecek faktörlerle etkilenebilir.
3. Katılımcıların görüşleri, programın sunduğu imkanlar, öğrenci-kurum etkileşimi ve öğretmen kalitesi gibi değişkenlerin yanı sıra, öğrencilerin dil öğrenme hedefleri ve motivasyon düzeyleri gibi kişisel faktörlere de bağlı olabilir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere verilen kursu (TÖMER) incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER programı hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsayacak ve böylece hem öğrencilere hem de programın öğretmenlerine yardımcı olacaktır. Bu nedenle çalışma aşağıdaki kriterlere göre sınırlandırılacaktır:

- Hedef olarak yabancı öğrencilerin TÖMER eğitim programına ilişkin görüşlerine göre sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı terimlerin tanımları aşağıda verilmiştir:

Yabancı Dil: Herhangi bir ülkedeki/ bölgedeki halkın çoğunluğunun anadili olmayan, eğitim aracı olarak kullanılmayıp medya ve iletişim kaynaklarında aynı zamanda yönetimde geniş bir biçimde kendine yer bulamayan dildir (Richards ve Schmidt, 2002, s. 206).

Yabancı uyruklu öğrenciler: Türkiye'deki eğitim sistemine yabancı uyruklu olarak katılan öğrenciler, Türk vatandaşı olmayan ve farklı ülkelerden gelen öğrencilerdir. Bu grup, genellikle lisans veya yüksek lisans düzeyinde eğitim almak için Türkiye'yi tercih etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Türkçenin ana dili olmayan kişilere Türkçeyi öğretme sürecidir. Türkçe öğretimi genellikle dil kursları, dil okulları veya özel eğitim merkezleri aracılığıyla gerçekleştirilir.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Her dilin kendine özgü dilbilgisel, morfolojik ve fonetik özellikleri, dilin karmaşıklığını ve çeşitliliğini yansıtarak dil öğretimini özel kılarken, her dilin öğrenilme sürecine yönelik belirli gereksinimleri de beraberinde getirir. Bu nedenle, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin dilin özgüllükleriyle uyumlu olması önemlidir. Dil, sürekli evrim geçiren bir yapıya sahip olduğu için, öğretim yöntemleri de bu dinamizme ayak uydurmalı ve değişen dil ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Dil öğretimindeki başarı, öğretim yöntemlerinin dilin gelişimine, kültürel bağlamına ve öğrenci profiline duyarlı olmasına bağlıdır. Bu bağlamda, "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler" adlı eserde, dil öğretiminde uygulanan yöntemlerin dilin evrimine nasıl uyum sağlayabileceği ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde nasıl etkili olabileceği detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Yazarlar Raşit Memiş ve Dursun Erdem, dil öğretim yöntemlerini dilbilgisel, kültürel ve bireysel bağlamda ele alarak, öğrencilerin daha etkili bir şekilde dil öğrenmelerine katkı sağlayacak bilimsel prensipleri tartışmışlardır (Memiş ve Erdem, 2013).

Farklı bir dil, bireyin ana dili olarak kullandığı dilin dışında bir dildir. Yabancı dil öğrenme ise kişinin anadili dışında kendine özgü kuralları olan yeni bir dil sistemini öğrenmesi ve bu kurallar çerçevesinde dili doğru bir şekilde kullanmasıdır. Başka bir deyişle, kişinin hedef dilde okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmesi ve aynı zamanda yazılı ve sözlü ifade yeteneğine ulaşması olarak tanımlanabilir (Güler, 2005, s. 89-106). Günümüzde küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki siyasi, askeri, kültürel ve ekonomik ilişkilerin artması bireye belli sorumluluklar yüklemiştir. Geçmişte sadece anadilini yetkin bir şekilde kullanabilen bireyler yeterli görülürken, bugünün dünyası bir veya birden fazla yabancı dil bilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Yağmur, 2013).

Son yıllarda eğitim, sanayi ve ticaret alanlarında iş birliklerinin gelişmesi, ülkeler arasında geliştirilen ekonomik ve kültürel ilişkilere bağlı olarak vize serbestliğinin getirilmesi, eğitim olanaklarının artmasına paralel olarak devlet destekli öğrenci değişimlerinin

gerçekleştirilmesi, ekonomik, siyasi vb. nedenlerle göç dalgalarının oluşması günümüz dünyasında yabancı dil ihtiyacının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, günümüzde yabancı dil bilmek insanlar için olağanüstü bir durum değil, aksine hissedilen ve ihtiyaç duyulan bir gereksinimdir. Ülkeler arasındaki engellerin kalkarak köprülerin inşa edildiği bu dönemde yabancı dil öğretimi büyük önem kazandırmıştır (Gümüş, 1991).

Dil öğretimi ile bireylerin hedef dilde konuşan birini anlayacak yeterliliğe ulaşması, hedef dilde kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edecek duruma gelmesi, yazılan yazıları okuyup anlayabilecek yetkinliğe erişmesi amaçlanmakta ve bununla birlikte dolaylı olarak da yabancı dilin konuşulduğu kültür ve yaşam biçimi hakkında farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir (Dincel, 2021).

Bu amaç doğrultusunda, dil öğretimi süreci bireylere sadece dilbilgisi ve kelime dağarcığı kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda hedef dilin içinde bulunduğu kültürel bağlamı da keşfetmelerine olanak sağlar.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminin Yöntemleri

2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Yöntemin kökenleri Orta Çağ'a dayanmakta olup, Batı'da Latince ve Doğu'da Arapça öğretimine uzanmaktadır. Ancak, bu yöntemin temel prensipleri, 19. yüzyılın ortalarında yaşamış olan Karl Plötz (1819-1881) tarafından bir araya getirilmiş ve geliştirilmiştir. Yöntem, belirli bir öğrenme teorisine dayanmaktan ziyade, rasyonel analizi, kurallı öğrenmeyi ve karşılaştırmalı çalışmaları vurgulamaktadır.

Hengirmen'in belirttiğine göre, "1970 yıllarına kadar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili tüm kitaplar Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile yazılmış, 1970 yılından günümüze kadar yazılan kitapların büyük bir çoğunluğu da bu yönteme göre hazırlanmıştır" (2006, s. 17). Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerin Arapça ve Farsça bölümlerinde halen bu yöntemin kullanılabildiğini göstermektedir. Bu yöntemin varlığı, dil öğretimi literatüründeki etkisini ve uzun ömürlülüğünü vurgulamaktadır.

2.2.2. Direkt Yöntem/ Doğrudan Yöntem

Bu yöntem, 1950'li yıllarda dilbilgisi-çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmış, dünya genelinde ve Türkiye'de yaygın olarak benimsenerek dilbilgisi-çeviri yönteminin yerini almıştır. Bu yaklaşım, öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurduğu ve hedef dilin, ana dile başvurmadan doğrudan öğretildiği özellikleriyle dikkat çekerek "doğrudan yöntem" veya "direkt yöntem" olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntemi geliştiren isimler arasında Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett gibi dilbilimciler bulunmaktadır (Kinder ve arkadaşları, 2005).

Bu dil öğretim yönteminde, dilin önce kulak yoluyla duyularak, ardından dille pekiştirilerek ve son olarak elle okunup yazılarak öğretildiği bir süreç izlenir. Doğrudan yöntem, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanarak dil öğrenimini bütünsel bir deneyim haline getirir. Ayrıca, Gouin tarafından geliştirilen fiziksel aktivite veya yaparak öğrenme, bu yönteme eklenerek dil öğretimine yeni bir boyut kazandırılmıştır (Karsak, 2018).

2.2.3. Doğal Yöntem

Dil öğretim yöntemleri arasında yer alan bu yaklaşım, bir yabancı dilin anadil ile benzer bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunan bu yöntem, bu özelliğiyle Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin klasik eserlere dayalı olarak yazı dilini öğretme odaklı yapısına karşı çıkararak, bu yöntem, içinde bulunulan zaman diliminde yaşanan ve konuşulan biçimi öğretmeyi amaçlar. Bu metodun gelişimine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunan Lamare (1819), Payne (1830), Ticknor (1871), Marcel (1867) ve Heness (1866) gibi isimler, 1800'lerde bu yöntemi oluşturan ve geliştiren önemli kişilerdir. "Doğal yöntem", yabancı dil öğrenenlerle öğretmenin anadilini kullanarak, dilbilgisel açıklamalardan kaçınılarak sürekli karşılıklı iletişim kurmayı ve bu etkileşimi dilbilgisel açıklamalara gerek duymadan anlaşılabilir bir dizi basit cümle ile birleştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini doğal bir süreç içinde geliştirmelerine odaklanarak dil öğrenimini etkileşimci ve anlam odaklı hale getirmektedir (Demirel, 2010, s. 46).

2.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

"İşitsel-Dilsel Yöntem" veya "İşitsel-Mekânsal Yöntem," dil öğretimine yönelik bir metodoloji olarak bilinmektedir. Bu yöntem, öğrenmeyi öncelikle işitsel ve mekânsal yollarla gerçekleştirmeye odaklanmaktadır. Özellikle dil öğreniminde, konuşma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan İşitsel-Dilsel Yöntem, öğrencilere yeni bir dilin öğretiminde doğal dil öğrenme süreçlerini taklit etmeye çalışır. Bu yöntem, öğrencilere hedef dilin ses sistemini, kelime bilgisini ve dilbilgisini işitsel yolla öğretmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere, dilin yapısını ve kullanımını içselleştirmelerine yardımcı olmak için konuşma, dinleme ve tekrar etme aktiviteleri gibi işitsel uyarıcılara odaklanan bir öğretim yaklaşımını benimsemektedir (Doğru, 2010).

İşitsel-Dilsel Yöntem genellikle dilin anadilin öğrenilme sürecine benzer bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, dil öğrenimini doğal dil gelişimi ile bağdaştırmaya çalışır ve öğrencilerin dil bilincini geliştirmek amacıyla duyularını kullanmalarına vurgu yapar. Bu yöntem, özellikle konuşma ve anlama becerilerini geliştirmek isteyen dil öğrencileri için etkili olabilir. İşitsel-Dilsel Yöntem, dil öğretiminde kullanılan birçok farklı yaklaşımdan sadece biridir ve dil eğitiminde çeşitli metodolojilerin kombinasyonu genellikle daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarabilir (Calp, 2017).

Dilbilimci William Moulton (1961) "Avrupa ve Amerika Dilbilim Akımları" isimli eserinde yöntemin ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Dil, yazma değil konuşmadır.
- Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
- Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.
- Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil ne söyledikleridir.
- Diller birbirinden farklıdır.” (Demirel, 2010, s. 42).

2.2.5. Bilişsel Yöntem

Bu yöntem, Ausubel, John Bissell Carroll ve Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde bilişsel yöntem, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ve dilin yapısını

anlamalarına odaklanan bir öğretim yaklaşımını ifade eder. Bu yöntem, öğrencilere dilbilgisini öğrenme sürecini anlamaları için bilişsel süreçlere dayanır. Bilişsel dil öğretimi, dilin yapısını kavramaya dayalı bir öğrenme süreci olduğu için genellikle daha karmaşık dilbilgisi kavramlarının öğretilmesinde etkilidir. Bu yöntem, öğrencilere dilbilgisi kurallarını anlama ve uygulama becerisi kazandırmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Gündoğdu, 2014). Bilişsel yöntemin temel özellikleri kısaca şöyle sıralanabilir:

- Dil, üretimsel ve iletişimsel sistemlerin birleşiminden oluşan bir bütündür (Doğan, 2012, s. 172).
- Bilişsel dil öğretimi, öğrencilerin aktif olarak katılımını ve eleştirel düşüncüyü teşvik eder. Dil öğrenimini sadece bilgiyi ezberlemek değil, aynı zamanda dilin yapısını anlamak ve kullanmak olarak değerlendirir.
- Bilişsel dil öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarına ve dilin yapısını kavramalarına odaklanır. Dil öğrenimi, bilişsel süreçlere, zihinsel çabaya ve öğrencilerin problem çözme yeteneklerine dayanır. Öğrencilere dil öğrenme sürecini anlamalarına yardımcı olmak için bilişötesi stratejilere vurgu yapılır. Bu, öğrencilerin kendi dil öğrenme stratejilerini değerlendirmeleri ve geliştirmeleri anlamına gelir (Hengirmen, 2006, s. 27).
- Bu yöntem, dilbilgisi kuralları ve dilin yapısının öğrencilere bilinçli bir şekilde aktarılmasını vurgular. Öğrencilere dilbilgisi kavramları anlatılır, örnekler verilir ve dilin yapısı üzerine düşünceleri teşvik edilir (Demircan, 2013, s. 229).
- Bilişsel dil öğretimi, dil becerilerini izole etmek yerine, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerin bütünsel bir şekilde ele alınması gerektiğini savunur. Bu, dilin tüm yönlerinin entegre bir şekilde öğrenilmesini hedefler.

2.2.6. İletişimsel Yöntem

İletişimsel Yöntem, dilin öğrenilmesinde iletişimsel becerilere vurgu yaparak, öğrencilerin dilin gerçek yaşam iletişiminde etkili bir şekilde kullanmalarını hedefleyen bir dil öğretim yöntemidir. Yöntemin gelişiminde etkili olan isimler arasında sosyo-dilbilimci Hymes ile dil öğretimi uzmanları Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson bulunmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 31).

İletişim yöntemi dilin, gerçek yaşam iletişimi amacıyla kullanılmasına odaklanarak öğrencilere dil becerilerini etkili bir şekilde kullanma yetisi kazandırmayı hedeflemektedir. Dil, bu yöntemde sadece bir araç olarak değil, aynı zamanda gerçek bir iletişim aracı olarak öğretilir. Öğrencilere dilin pratik, işlevsel kullanımını öğrenmeleri ve kavramaları için çeşitli fırsatlar sunulur. İletişim yöntemi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına dayanarak öğrenme sürecini şekillendirir. Katılım, etkileşim ve iş birliğine dayalı olarak öğrencilere aktif öğrenme fırsatları sunar. Gerçek yaşam görevleri üzerinden dil becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere pratik yapma şansları verir. Belirli iletişimsel görevleri yerine getirme imkanları sağlayarak öğrencilere dilin işlevselliğini deneyimleme şansı tanır. İletişim yöntemi, dil öğrenim sürecinde hataları, doğal bir gelişim sürecinin bir parçası olarak kabul eder ve öğrencilere olumlu bir dil öğrenme ortamı sağlar. Hataların düzeltilmesinde olumlu bir tutumu benimser. İletişimsel Dil Öğretimi, özellikle dinleme ve konuşma becerilerine vurgu yapar ve öğrencilere gerçek zamanlı iletişimde bulunma ve anlama pratiği yapma fırsatları sunar. Doğal dil edinme sürecini teşvik eder ve dil öğrenimini dilin pratik kullanımıyla entegre eder (Avcı, 2019).

2.2.7. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem terimi, dil öğretimi bağlamında genellikle bir dizi yöntemi veya dil öğretim aracını seçme ve birleştirme anlamında kullanılır. Bu yaklaşım, dil öğretimi konusunda belirli prensiplere sadık kalmak yerine, dilbilimi ve psikoloji bilgilerini temel alarak öğrenciye uygun en etkili yöntemleri seçme üzerine odaklanmaktadır. Henry Sweet ve Harold Palmer gibi uygulamacı dilbilimciler, dil öğretimi için tek bir kesin yöntem yerine genel prensiplere dayanan bir yaklaşımın daha uygun olduğunu savunmuşlardır. Seçmeli yöntemin temel ilkesi, dil öğretiminde kullanılan yöntem ve araçlarda esneklik ve çeşitlilik sağlamaktır. Bu yöntem, dil öğretimini genel prensipler çerçevesinde ele alır ve öğretmenin dilin öğrenilmesini hedefine ulaştıracak en etkili yöntem ve araçları seçmesine olanak tanır. Öğretmen, dilbilimi ve psikoloji bilgilerini kullanarak, öğrencilere uygun olan ve hedeflere yönelik en etkili yöntemleri seçer (Çardak ve Selvi, 2018)

Hengirmen'e göre (2006, sayfa 36), seçmeli yöntem, dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemler arasından en etkili ve en uygun olanları seçmeyi ve bunları öğretmenin kendi öğretim hedeflerine uygun bir şekilde uygulamayı içerir. Bu yaklaşım, dil öğretiminde

öğrenci merkezli bir perspektife dayanır ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre derslerin düzenlenmesini sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin dil beceri düzeylerini ve öğrenme hedeflerini dikkate alarak ders içeriğini ve yöntemlerini seçerler. Bu şekilde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları teşvik edilir. Seçmeli yöntem, dil öğretiminde esneklik ve uyum sağlayarak öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar.

2.2.8. Telkin Yöntemi

Telkin Yöntemi, Georgi Lozanov tarafından 1960'ların sonrasında, ruhbilimin verilerinden yararlanılarak geliştirilen bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem, akıl ve/veya bilinç dışı etkileri kontrol altına almayı hedefleyerek öğrenimi, etkili bir şekilde yönlendirmeyi amaçlar (Hengirmen, 2006, s. 29). Lozanov, bu yöntemin kullanılmasıyla dil öğreten bir öğretmenin öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenenlere göre yaklaşık olarak 3 ila 5 kat daha hızlı öğrenebileceklerini iddia etmektedir (İşcan, 2011, s. 1281).

Telkin Yöntemi, dil öğretiminde öğrencilerin ilgi, istekler, duygu ve düşüncelerini merkeze alarak, günlük yaşamdan seçilmiş örneklerle yabancı dilin derslerde etkin bir şekilde kullanılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntemin özellikle vurguladığı önemli bir nokta, insanların bilgiyi öğrenirken her zaman bilinçli bir çaba sarf etmedikleri, aksine farkına varmadan da öğrenmenin gerçekleşebileceği gerçeğidir (Edelmann, 1998, s. 37).

Telkin Yöntemi, öğrencilerin ilgisini çekecek günlük yaşamdan örneklerle dilin öğretilmesine odaklanarak, öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin ders içindeki etkinliklere daha fazla katılımını teşvik etmek ve dilin günlük hayatta doğal bir şekilde kullanılmasını sağlamak üzerine kuruludur. Edelmann'un belirttiği gibi, Telkin Yöntemi, bilgilerin farkında olmadan da öğrenilebileceği gerçeğini vurgulayarak, öğrenme sürecine bilinçaltı etkileşimleri entegre etmeyi amaçlar.

2.2.9. Danışmanlı (Grupla Öğretim) Yöntemi

Danışmanlı dil öğretim yöntemi, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin merkezde olduğu bir yaklaşım benimser. Bu yöntem, bireylerin ikinci bir dil öğrenirken karşılaştıkları hata yapma

orkusu ve içsel kaygıları göz önüne alır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmalarına neden olabilir. Danışmanlı yöntemi, bu kaygıları aşmak ve hata yapma korkusunu yenmek amacıyla sadece öğretmenin değil, aynı zamanda öğrencilerin de belirli sorumluluklar üstlenmesi gerektiğini savunur (Demirel, 2010, s. 60).

Bu yöntemin temel özelliklerinden biri, sınıf içinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin bir danışmanlık ilişkisi olarak değerlendirilmesidir. Yani, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, hatalar ve kaygılar konusunda öğretmenleriyle bir danışmanlık yaklaşımı içinde çalışılır. Öğretmen, öğrencilere sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları anlamak ve bu konuda yardımcı olmak için aktif bir danışman rolü üstlenir.

Yöntemin temel prensipleri arasında, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilere dil becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmak ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamalarını teşvik etmek bulunur. Karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu bir tutum, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerin başarıyla sürdürülmesinde kritik bir öneme sahiptir.

2.2.10. Sessizlik Yöntemi

"Sessizlik Yöntemi", Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiş bir dil öğretim yaklaşımıdır ve öğrenme sürecini yönlendirmek için sessizlik ve öğrenci katılımına odaklanır. Bu yöntem, öğrencilerin dilbilgisini, kelime bilgisini ve iletişim becerilerini etkileşimli bir şekilde geliştirmeyi amaçlar. Temelde, bu yöntemin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesi dikkat çekicidir. Öğretmen, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde aktif katılımını teşvik etmek adına sınıfta sessiz kalmayı tercih eder. Bu, öğrencilere dilbilgisini kendi deneyimleriyle keşfetme ve anlama fırsatı tanır (Doğan, 2012, s. 270-271).

Sessizlik Yöntemi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için öğrenmeyi öğrenme odaklıdır. Öğrenciler, sınıfta yapılan etkinlikleri dikkatle takip eder, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının ifadelerini dinler ve bu ifadelerden anlam çıkarmaya çalışır. Bu sayede öğrenciler, dilin yapısını anlama, dilbilgisel kuralları kavrama ve iletişim becerilerini güçlendirme sürecine aktif bir şekilde katılır (Demirel, 2010, s. 61).

Sessizlik Yöntemi, öğrencilerin dil öğrenimine katılımını artırırken, aynı zamanda öğrencilerin dilin gerçek kullanımına dair farkındalıklarını artırmayı hedefler. Öğrenciler, dil öğrenimi sırasında karşılaştıkları zorlukları kendi çabalarıyla aşma ve dil becerilerini geliştirme konusunda özgüven kazanma fırsatına sahiptir. Bu yöntem, dil öğrenimini sadece bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerini anlamalarına olanak tanıyan etkileşimli bir deneyim olarak ele almaktadır.

2.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

San Jose State Üniversitesi'nde psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, dil öğrenme sürecini biyolojik etmenlerle bağlantılı bir şekilde ele alan ve öğrencilerin dil öğrenimine aktif bir şekilde katılımını teşvik eden bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemin temelinde iz kuramı (trace theory) bulunmaktadır, ki bu, dil öğreniminin izlerin (traces) zihinsel olarak takip edilmesiyle gerçekleştiğini savunan bir öğrenme teorisidir. Yöntem, dilin öğrenilmesini konuşma ile eylemleri eşleştirme yoluyla hedefler. Öğrenciler, dilbilgisini ve kelime bilgisini öğrenirken bedensel tepkilerle eşleştirilmiş konuşma ve eylemleri deneyimleyerek öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde dahil olabilir (Doğan, 2012, s. 235).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, dil öğrenimindeki biyolojik etmenlere vurgu yapar. Öğrenim sürecinin, bireyin beyнинin sağ ve sol lobları arasındaki farklı öğrenme işlevleri ile bağlantılı olduğunu öne sürer. Ayrıca, öğrencilerin stres altında öğrenmelerinin olumsuz etkilenme potansiyeline işaret eder. Yöntem, dil öğretim programlarının bu biyolojik faktörleri göz önünde bulundurarak tasarlanması gerektiğini savunur. Bu, öğrencilerin daha iyi bir dil öğrenme deneyimi yaşamalarına ve dil bilgisi, kelime bilgisi ile iletişim becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir (Gür, 1995).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, dil öğrenimini sadece zihinsel bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda bedensel tepkilerle entegre edilmiş bir süreç olarak ele alarak öğrencilerin dil öğrenme sürecine katılımını artırmayı amaçlayan bir dil öğretim yaklaşımıdır.

2.2.12. İşitsel-Görsel Yöntem

Öğrencilere, işitsel becerilerini geliştirmek ve gerçek dilin kullanımını anlamak için konuşma ve dinleme pratikleri sunulur. Bu, öğrencilerin doğal bir dil ortamında konuşma ve dinleme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çeşitli görsel materyaller, resimler, grafikler, kartlar ve diğer görsel unsurlar, öğrencilere dilbilgisi kurallarını, kelime bilgisini ve iletişim becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılır. Video ve ses kayıtları, öğrencilere doğal dil akıcılığını anlama ve taklit etme fırsatı sunar. Gerçek yaşam dilini duymak, öğrencilere dilin pratik kullanımını anlamada yardımcı olabilir (Arslan ve Adem, 2010).

Öğrencilere rol oyunları, dramatizasyonlar ve diğer etkileşimli aktiviteler aracılığıyla gerçek yaşam iletişimini taklit etme şansı verilir. Bu, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlar. Ayrıca dilbilgisel kurallar, kelime bilgisi ve iletişim becerilerini öğretmek için çeşitli dilbecerileri (language drills) ve alıştırmalar kullanılır.

2.2.13. Görev Temelli Yöntem

Görev Temelli Yöntem, dil öğretiminde öğrencilere gerçek yaşam görevleri üzerinden dil becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunan bir yöntemdir. Bu yöntem, dilin kullanılabilirliğine odaklanır ve öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisi öğrenimini gerçek dil kullanımı içinde entegre etmeyi amaçlar. Görev Temelli Yöntem, dil öğrenimini öğrenci merkezli, işlevsel ve anlamlı kılmayı hedefler. Bu yöntem, dilin kullanılabilirliğini vurgulayarak öğrencilere gerçek dünya becerileri kazandırmayı amaçlar. Görev Temelli Yöntem, dilin işlevselliğini vurgular ve öğrencilere dil becerilerini gerçek dünya bağlamında uygulama fırsatı sunar (Prabhu, 1987).

Görev Temelli Yöntem, öğrencilere belirli bir hedefe ulaşmak için dil becerilerini kullanma fırsatı veren görev odaklı aktiviteler sunar. Bu görevler, öğrencilere gerçek yaşam durumlarında karşılaşılabilecekleri iletişimsel zorlukları aşmalarında yardımcı olur. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini birleştiren etkileşimli aktivitelerle iletişim becerilerini geliştirmelerine odaklanır. Görev Temelli Yöntem, öğrencilerin bir araya gelerek grup içinde iş birliği yapmalarını teşvik eder. Grup içinde dil

kullanımını ve iletişimi destekleyen görevler, öğrencilere farklı perspektiflerden dil öğrenme fırsatı sunar. Öğrencilere, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri görevleri yerine getirme fırsatı verilir. Bu görevler, dilin işlevselliğini vurgular ve öğrencilere dilin günlük kullanımını anlamalarında yardımcı olur. Ayrıca Görev Temelli Yöntem, dilin kullanımını kültürel ve bağlamsal bir çerçevede ele alır. Öğrencilere dilin sadece dilbilgisi kuralları değil, aynı zamanda kültürel bağlam içinde nasıl kullanılacağı öğretilir (Doğan, 2012, s. 382).

2.2.14. İçerik Merkezli Yöntem

İçerik Merkezli Yabancı Dil Öğretimi, 1965 yılından sonra Kanadalı St. Lambert tarafından geliştirilen Fransızca dil daldırma eğitiminden etkilenerek ortaya çıkmış bir yöntemdir. İçerik Merkezli Yöntem, dil öğretimi öğrencilere konu içeriğine dayalı olarak sunmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde dilbilgisi ve kelime öğrenimi, öğrencilerin ilgi alanlarına veya eğitim aldıkları konulara odaklanarak gerçekleşir. İçerik Merkezli Yöntem, dil öğrenimini akademik içerikle entegre ederek öğrencilere dil becerilerini geliştirme fırsatı sunar.

İçerik Merkezli Yöntem, Dil öğretimi, öğrencilere ilgi çekici ve anlamlı konularla ilişkilendirilmiş ders içeriği üzerinden sağlar. Öğrenciler, derslerde dilbilgisi kuralları ve kelime bilgisi öğrenirken aynı zamanda konu içeriğini anlama ve yorumlama becerilerini geliştirir. Dilbilgisi ve kelime bilgisi öğretimi, öğrencilerin içerikle ilgili materyalleri anlamalarına ve kullanmalarına yönelik olarak planlanır. Bu sayede öğrenciler, dilbilgisi ve kelime öğrenimini gerçek yaşam bağlamında uygularlar. İçerik Merkezli Yöntem, öğrencilerin eğitim aldıkları alanda uzmanlık geliştirmelerini amaçlar. Öğrenciler, içerikle ilgili materyalleri tartışır, analiz eder ve sunum yaparlar, böylece dil becerilerini uygulamalı olarak geliştirirler. İçerik Merkezli Yöntem, dil öğrenimi sürecinde kültürel farkındalığı da vurgular. Öğrencilere, içerikle ilgili kültürel bağlamı anlamaları ve değerlendirmeleri için fırsatlar sunar (Doğan, 2012, s. 404).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçe, temel kaynaklar ve uluslararası literatür incelendiğinde, kökleri binlerce yıl öncesine dayanan zengin bir kültür ve medeniyet diline aittir. Bu durum, Türkçenin tarihsel derinliğini ve kültürel zenginliğini yansıtmaktadır. Türkçe, kendi kültür coğrafyasının sınırlarını aşarak yabancı dil olarak da kullanılmış ve öğretilmiştir (Biçer, 2017).

Çeşitli milletlerin uzun asırlar boyunca iletişim kurabilmek amacıyla Türkçe öğrenme çabaları, tarih boyunca devam eden bir serüveni oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminde, Türkçe öğretimi konusunda önemli adımlar atılmış ve sonunda Türkçe öğretimi, kurumsal bir kimlik kazanmış ve belirli bir ivme kazanmıştır. 1984 yılında Ankara Üniversitesi'nde kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) gibi Türkçe öğretim merkezlerinin kurulmasıyla, yabancılar için Türkçe öğretimi önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Daha sonra, 1994 yılında Gazi Üniversitesi başta olmak üzere çeşitli üniversitelerde Türkçe Öğretim Merkezleri'nin faaliyete geçmesiyle bu süreç daha da pekiştirilmiştir (Biçer, 2012, s. 130-133).

Günümüzde yabancılar Türkçe öğretimi çağın koşullarına uygun bir şekilde gelişerek devam etmektedir (Biçer, 2017). Artan talepler dolayısıyla Türkiye'de bulunan birçok üniversitede Türkçe öğretimi merkezleri kurulmuş ve verilen hizmetler Türkiye'nin bütün bölgelerine yayılmış durumdadır. Dünyanın farklı ülkelerinden gelen yabancı öğrenciler bu merkezlerde Türkçe öğrenmeye çalışmaktadırlar (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Türkiye'nin yakın dönemde gösterdiği ilerlemeler, eğitim, sağlık, ekonomi, turizm gibi sektörlerdeki gelişmelerle birlikte ülkede uluslararası öğrenci sayısında belirgin bir artışa neden olmuştur. Özellikle Uzak Doğu, Orta Asya, Kafkaslar ve Orta Doğu gibi farklı coğrafyalardan gelen öğrenciler, Türkiye'yi lisans ve lisansüstü eğitim almak ve Türkçe öğrenmek amacıyla tercih etmektedir. Bu artış, Türkiye'nin sadece bölgesel bir güç olmanın ötesine geçerek küresel bir eğitim destinasyonu haline gelmesini yansıtmaktadır (Er ve Bozkırlı, 2019). Türkiye'nin sunduğu eğitim olanakları, kültürel çeşitliliği, tarih ve doğal güzellikleriyle birleşerek, yabancı öğrencilerin ülkede eğitim almaya olan ilgisini artırmıştır.

2015-2016 öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 80,419 iken, bu rakam 2016-2017 öğretim yılında 106,608'e yükselmiştir. Bu öğrenciler arasında Türk kökenli başka ülkelerin vatandaşları da bulunmaktadır. Ayrıca, Azerbaycan'dan 14,859 ve Kazakistan'dan 1,988 öğrencinin Türkiye'de eğitim alması,

Türkiye'nin akraba ülkelerle olan güçlü ilişkilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2019).

Son yıllarda Türkiye'ye gelen göç hareketleri de bu alanda büyük bir talebi ortaya çıkarmıştır. Özellikle Türkiye'de 4 milyona ulaşan nüfusuyla Suriyeliler Türkçe eğitiminde büyük bir alan oluşturmuştur. Suriyeli mültecilerin iş bulabilmek, eğitim görebilmek ve Türkiye'ye aidiyet duygusunu geliştirebilmek için Türkçeyi öğrenmeye ve kullanmaya ihtiyaçları vardır (Bozkırlı, Er ve Alyılmaz, 2018; Tunç, 2015). Bu kişilere yönelik yapılan faaliyetler yeni dil merkezlerinin açılmasını sağladığı gibi bu alanda istihdam edilen öğretici sayısını da artırmıştır. Türkiye'ye gelen yabancılar dışında yurt dışında da Türkçe öğrenmek isteyen önemli kitleler mevcuttur. Başta Türkiye ile yakın teması bulunan ülkeler olmak üzere dünyanın çeşitli coğrafyalarında Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi genellikle Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra, özel dil kursları da dil öğretimi konusunda hizmet vermektedir. TÖMER merkezleri, Türkçe öğretiminde çeşitli kaynak ve kitapları kullanarak öğrencilere dil becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Türkiye genelindeki TÖMER merkezlerinin sayısı her geçen gün artmakta olup, bu merkezler genellikle dil öğretiminde uzmanlaşmış kurumların hazırladığı kitap setlerini öğretim materyali olarak tercih etmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, genellikle ihtiyaç analizleri sonucunda belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda hazırlanan programlar yerine, çoğunlukla kitaplardaki metinler ve etkinlikler üzerinden yürütülmektedir. Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda kaynak kitaplar bulunmasına rağmen, pek çok kurumun Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (MEB, 2009) uygun bir programa sahip olmadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, alandaki önemli sorunlardan biridir ve bu süreci yöneten kurumların ortak bir plan ve program çerçevesinde çalışmasını engelleyebilmektedir (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013, s. 30).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak materyallere dayanak oluşturacak programlar özenle hazırlanmalıdır. Dil bilgisini işlevsel açıdan detaylı bir şekilde betimleyen çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine önemli bir kaynak teşkil etmelidir (Candaş-Karababa, 2009, s. 276).

Günümüzde, Türkçe, Amerika tarafından önemli bir dil olarak kabul edilmekte olup, dünya genelinde 250 milyonu aşkın konuşanıya dikkat çekmektedir (Musaoğlu, 2000). Ayrıca, dünya üzerinde konuşulan yaklaşık 4.000 dil arasında yedinci sıradadır (Karakuş, 2000).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dünya genelinde ve ülke içinde çeşitli kurumlar ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Ancak, alanda bir devlet politikası oluşturulmamış ve bu konuda koordinasyon sağlanmamıştır. Bu nedenle, alana özgü temel ilke ve çerçeveler belirlenememiştir. Türkçe öğretimiyle ilgili olarak, öğretmenlerin sadece dilbilgisi ve iletişim becerilerine değil, aynı zamanda Türk tarihine, kültürüne, değerler sistemine ve mitolojisine dair geniş bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu konuda özel programlar yapılamamış ve nitelikli materyaller hazırlanamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere geniş bir dünya görüşü kazandırmalarını ve genel kültürlerini artırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, yapılacak bilimsel araştırmalar, sorunlara çözüm bulmak ve Türkçenin uluslararası alanda daha tanınır ve tercih edilir hale gelmesine katkıda bulunmak için önemli olacaktır. Öğretmen, toplumun her kesimine insan gücü yetiştiren, bireylerin kişiliklerini ve toplumların geleceklerini şekillendiren önemli bir figürdür. Eğitim sistemini güçlendiren en temel unsur öğretmenin bilgi ve becerileridir ve bu unsurlar öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler (Leigh ve Mean, 2005).

Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi'nde yürütülen araştırma, Türkçe Eğitim Programının, programla ilgili kişilerin ihtiyaçlarına kısmen cevap verdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, mezunlar, halen öğrenci olanlar ve üniversite yöneticileri arasında Türkçe'ye olan yüksek ve olumlu ilgi belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, programın üniversite ve programla ilgili kişilerin talep ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmesi için bazı değişiklikler ve eklemeler yapılabilir önerisinde bulunulmuştur (Yıldız, 2004).

2.4. Yabancılara Türk Dili Öğreten Kurumlar

2.4.1. Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezleri (TÖMER)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında resmi olarak ilk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından başlatılmıştır. Bu başlangıç, Türkçe öğretiminin kurumsallaşması ve yaygınlaşması sürecini tetiklemiştir. 2019 yılı itibariyle Ankara Üniversitesi TÖMER, farklı illerde 8 şubeye ulaşmış ve ayrıca Güney Kore'de dil öğretimini desteklemek amacıyla Hankuk Üniversitesi'nde bir birim kurmuştur. TÖMER'in bu yaygınlaşması, Türkçe öğretimine olan talebi artırmış ve dil öğrenimine olan ilgiyi desteklemiştir. TÖMER'in

öncülüğünde, birçok üniversite farklı tarihlerde, farklı isimler altında kendi Türkçe öğretim merkezlerini (TÖMER, DİLMER, TÜRKMER) kurarak faaliyete geçmiştir (Biçer, 2023).

Türkiye genelindeki üniversitelerin çoğu, kendi öğrencilerine ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi sunmak amacıyla kendi Türkçe öğretim merkezlerini kurmuşlardır. 2019 itibariyle 99 devlet ve vakıf üniversitesi, Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla bu tür merkezleri bünyesinde barındırmaktadır (Biçer, 2023). Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine olan önemi ve yaygınlığını vurgulamaktadır.

Türkçe öğretimi, yurt içinde genellikle üniversitelerin veya farklı kurumların bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezleri veya birimleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729). Özellikle eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri, yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri, genellikle Türkçe öğretimi konusundaki faaliyetleri yürüten kurumlar arasında yer almaktadır. Son yıllarda ise bu görevi Yunus Emre Enstitüsü üstlenmiştir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 52).

Bu kurumlar, Türkçe öğretimine yönelik programlar ve kaynaklar geliştirmekte, dil öğrenim materyallerini sunmakta, kültürel etkinlikler ve dil kursları düzenleyerek yabancılara Türkçe öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Türkçe öğretiminde uluslararası alanda daha etkili bir rol oynayabilmek adına bu kurumlar arasında iş birliği ve koordinasyon da önemli bir yer tutmaktadır.

2.4.2. Yunus Emre Enstitüsü

Türkçe'ye olan artan ilgi, 2007 yılında kurulan ve faaliyetlerine 2009 yılında başlayan Yunus Emre Enstitüsü'nü ortaya çıkarmıştır. Enstitü, Türkçe dilini dünya genelinde yaymak ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermektedir. Bugün itibariyle 42 ülkede 53 kültür merkezi ve 44 ülkede 79 Türkoloji projesi ile faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü, 60 ülkede 132 irtibat noktasına sahiptir. Bu kapsamda, Enstitü tarafından düzenlenen Türkçe öğretim programları ve kültür projeleri ile yaklaşık 100.000 kişiye Türkçe öğretilmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018).

Yunus Emre Enstitüsü, 2018 yılında 1.000 kişi için kontenjan ayırdığı yaz okulu programına 25.000 başvuru alarak, Türkçe ve Türk kültürünün dünya genelinde büyük ilgi gördüğünü göstermiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018). Enstitü, Türkçe öğretimine ve kültürünün tanıtımına katkıda bulunarak Türkiye'nin kültürel etkileşimini artırmayı hedeflemektedir.

2.4.3. Üniversiteler

Üniversiteler yabancılara Türkçe öğretimi için önemli görevler üstlenen kuruluşlardır. Üniversitelerde fakülteler bünyesinde bu alanın uzmanı olan öğretmenler yetiştirilmekte, enstitüler aracılığıyla lisansüstü eğitimler verilmekte ve araştırma merkezleri tarafından Türkçe kursları/sertifika programları düzenlenmektedir. Bu anlamda üniversiteler uygulama boyutundan akademik boyuta ve personel yetiştirmeye kadar bu alana çok yönlü hizmet etmektedir. Üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına bir dönemde haftalık 2 saatlik “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersleri verilmektedir. Ve bu bölümlerden mezun olan kişilerin aldığı diğer Türkçe öğretimi dersleriyle bu alanda görev yapabilecekleri öngörülmektedir. Üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun kişilerin de zaman zaman bu alanda görev aldıkları bilinmektedir. Bunlara ilaveten üniversitelere bağlı sürekli eğitim merkezleri ve Türkçe öğretim merkezleri tarafından yabancılara Türkçe öğretimi eğitimcilerine yönelik sertifika programları düzenlenmektedir. Ders saati ve içeriği itibarıyla bir standardın bulunmadığı bu eğitimlerden geçen kişiler de bu alanda görev yapabilmek için sertifika almaktadırlar. Bu bağlamda üniversitelerin bu alana öğretici yetiştirme gibi önemli bir misyonunun olduğu da söylenebilir. Üniversitelerde yabancılara Türkçe alanında uzman yetiştirmek ve akademik çalışmalar yapılmasını sağlamak için yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur (Biçer, 2023).

Günümüzde nerdeyse her üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleriyle ciddi sayıda öğrenciye Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bakır'a (2014) göre, Türkçe öğretimi hizmeti sunan merkezler, sadece dil öğrenimine odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda çağdaş yöntem ve tekniklerin geliştirildiği yerlerdir. Bu merkezler, eğitim-öğretim faaliyetlerini karşılaştırmalı bir şekilde inceledikleri, akademik çalışmalar aracılığıyla olası sorunların giderilmesine yönelik çaba harcadıkları için birer laboratuvar görevini üstlenmektedirler. Yani, bu merkezler, sadece dil öğrenimi alanında değil, aynı zamanda

pedagojik yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda da önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı Türkçe öğretim merkezlerinin sayısına bakıldığında YÖK verilerine göre 127 merkez bulunmaktadır (YÖK, 2019). Bu merkezlerin adları üniversitelere göre değişmekle birlikte “Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi” gibi adlar taşımaktadır.

2.5. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür

Her dil, kendine özgü bir yaşam tarzı ve düşünce biçimini içinde barındırır. Bu sebeple, yeni bir dil öğrenmek, esasında yeni bir kültürü, düşünce tarzını ve yaşam biçimini keşfetmeye başlamak anlamına gelir. Yabancı dil öğrenimi, öğrencinin düşünce yapısı, kişiliği, toplumsal yaşam ve çevresel etkileşimleriyle sıkı bir ilişki içindedir. Başka bir deyişle, dil öğretimi, bir kültürün aktarımını içerir. Bu bağlamda, hedef dilde ifade etmeyi amaçladığımız duygu ve düşünceler, sadece dilbilgisel kuralların öğretimiyle değil, aynı zamanda dil-kültür eğitimiyle de zorunlu bir ilişki içindedir (Durmuş, 2013, s. 16)

Kültürel kavramları anlamak, dil öğreniminde önemli bir rol oynar çünkü dil ve kültür sıkı bir şekilde bağlıdır. Farklı kültürlerin dünyayı nasıl algıladığı ve bu kültürdeki bireylerin diğer insanlara nasıl tepki verdikleri, dilin anlamını daha derin bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir. Bu bağlamda, dil öğreniminde kültürel unsurların anlatılması, öğrencinin sadece dilbilgisini değil, aynı zamanda dilin kullanıldığı toplumun normlarını, değerlerini ve davranış biçimlerini de öğrenmesine katkıda bulunur. Sağlam bir yabancı dil eğitimi, dilin sadece yapısal özelliklerini değil, aynı zamanda bu dilin konuşulduğu kültürü de içermelidir. Öğrencilere dilbilgisi kuralları öğretildiği kadar, dilin içinde yer aldığı toplumun sosyal normları, gelenekleri ve günlük yaşamı da aktarılmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler dilin sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olduğunu anlarlar. Bu kapsamda, halkbilimi alanındaki kültürel verilerin dil öğretiminde kullanılması, öğrencilere hedef dilin sadece dilbilgisi kurallarını değil, aynı zamanda o dilin konuşulduğu toplumun yaşam tarzını ve dünya görüşünü de kavratmada etkili olabilir. Bu yöntem, dil öğretimini daha etkili ve derinlemesine bir deneyim haline getirerek öğrencilerin dilin içsel ve dışsal yönlerini anlamalarına katkı sağlayabilir (Alpar, 2013).

Yabancı dil ders kitaplarında kültürel unsurların sunumu sırasında, yerel kültür öğeleri ile evrensel kültür unsurları arasında oransal bir denge sağlanması önemlidir. Günümüz dil öğretiminde, kültürlerarası etkileşim ve anlayış oldukça kritik bir rol oynar. Bu noktada, öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Yabancı dil öğrencilerine öncelikle dünyada tek bir düşünce ve yaşam tarzının olmadığı, farklı kültürel grupların ve yaşam biçimlerinin var olduğu gerçeği anlatılmalıdır. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken husus, öğrencilere bu farklı kültürel grupları ve yaşam biçimlerini, kendi kültürleriyle karşılaştırmalarını sağlamaktır. Yabancı dil öğrencilerine, dilin sadece dilbilgisi kurallarını değil, aynı zamanda bu dilin konuşulduğu toplumun kültürünü de öğretmek, dilin anlamını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olabilir. Öğrencilere evrensel ve yerel kültür öğeleri arasındaki dengeyi sağlamak, onların kültürel farklılıkları anlamalarına ve değerlendirmelerine katkıda bulunabilir. Bu şekilde dil öğrenimi, sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, dilin içsel ve dışsal bağlamını anlamaya yönelik bir deneyim haline gelebilir (Alpar, 2013).

Choudhury (2014), yabancı dil sınıflarında öğrencilere İngilizce öğretirken kendi kültürleriyle bağlantılı bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede öğrenciler, doğru kültürel farkındalık davranışları sergileyebilirler. Yabancı dil ders kitaplarını hazırlayan yazarların da bu perspektifi benimsemesi önemlidir; öğrenciler, kitaplarda hedef kültürle kendi kültürlerini karşılaştırma imkanını bulabilmelidir. Bu bağlamda, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi)" adlı çalışma konuyla ilgili örnek bir çerçeve sunmaktadır (İşcan ve Yassitaş, 2017).

Başkan (2006, s. 218) tarafından öne sürüldüğü gibi, dil öğrenme sürecinde öğrenciler bir beceri kazanırken, kültür öğrenimi sırasında bilgi edinirler. Dil ve kültür öğreniminin birbirinden farklı niteliklere sahip olduğunu belirtmek önemlidir. Dil becerisi, iletişim kurma ve anlama yeteneğini içerirken, kültür öğrenimi daha çok bilgi temellidir. Bu bağlamda, dil öğretiminde öğrencilere sadece dilbilgisi ve iletişim becerileri kazandırmak yeterli değildir; aynı zamanda hedef kültürün önemli unsurları ve karakteristik öğeleri hakkında bilgi sahibi olmaları da hedeflenmelidir. Bu bilgi aktarımı sürecinde, öğrencilere kültürler arasında hiyerarşik bir değerlendirme yapmalarını gerektirmediği vurgulanmalıdır. Hiçbir kültürün diğerinden üstün veya daha kötü olmadığı, sadece farklı olduğu anlatılmalıdır. Ayrıca, öğrencilere, bu farklılıkların dil öğrenimi sürecine nasıl katkıda bulunduğu ve zenginleştirdiği konusunda anlayış kazandırılmalıdır.

Bu bağlamda Rivers'ın (1968, s. 271) ifadesi de önemlidir. Kültür aktarımı sırasında öğrencilere, farklı kültürlerin birbirinden üstün veya daha kötü olmadığını, sadece farklı olduklarını anlamalarını sağlamak, öğrenme sürecini daha anlamlı kılabilir.

Öğretmenlerin asıl hedefi, sınıf içinde hedef dille ilgili önyargıları ortadan kaldırmak ve hedef kültürü yanlış bir şekilde tasvir etmemektir. Bu çerçevede, öğrencilerin hedef dilin kültürüne duydukları ilgiyi uyandırmak ve dil öğretiminin sadece dilbilgisi kurallarını öğrendikleri bir ortam olmaktan çıkararak, aynı zamanda gerçek hayatta iletişim kurma becerilerini de içeren çeşitli öğrenme deneyimleri sunmak önem arz etmektedir. Straub'un (1999) belirttiği üzere, eğitimcilerin kültür aktarımı sürecinde unutmamaları gereken kritik bir nokta, öğrencilere, hedef kültürü öğrenmeden önce kendi kültürleri hakkında farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığı, karşı kültürü öğrenirken karşılaştırmalar yapmalarına yardımcı olacak şekilde kullanmaktır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde, dilbilgisi yeterliği, iletişimsel yeterlik, stratejik yeterlik gibi unsurlar önemli roller üstlenir ve hedef kültürü tanıma becerisi, yabancı dil öğrenimi sürecinde kazanılması gereken temel yetenekler arasında bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, dilin yanı sıra kültürün de etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiği açıktır. Kramsch'un (1993, s. 1) ifadesine göre, kültür, sadece konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi dil öğrenimi becerilerinin ötesinde kabul edilen beşinci bir beceri değildir; aksine, kültür, etkili ve anlamlı iletişim yeteneğine ulaşmak için dil öğreniminin başından sonuna kadar sürekli olarak iç içe geçmiştir.

Ancak, unutulmaması gereken önemli bir husus vardır. Etkili iletişim kurabilmek için, dilin öğrenildiği veya konuşulduğu toplumun veya ülkenin bakış açısını anlamak; bu anlayış içinse kendimizi o toplumun veya ülkenin içinde bir birey gibi düşünmemiz gerekmektedir. Kültür öğretimi, sadece hedef dilin konuşulduğu toplum veya ülkeye dair bilgilerin aktarımını içermemeli, aynı zamanda o dilin kullanıldığı ortamlarda nasıl iletişim kurulması gerektiğini de kapsamalıdır. Dil öğretirken kültürel unsurları ihmal edip sadece dil sembollerini öğretirsek, öğrenciler bu sembolere farklı anlamlar yükleyebilirler (Poltzer, 1959, s. 100-101).

Okur ve Keskin (2013) tarafından ifade edildiği üzere, bir dilin etkili bir şekilde öğrenilebilmesi için o dilin konuşulduğu toplumun geniş bir yelpazede yer alan özelliklerini bilmek gereklidir. Dilin konuşulduğu toplumun tarihi, coğrafyası, sosyal yaşantısı, değerleri, gelenekleri ve hatta yemek kültürü gibi çeşitli kültürel unsurlar, dil öğretiminde kullanılacak önemli materyaller arasında yer almalıdır. Bu bağlamda dil öğretiminde sadece dilbilgisi

kurallarına odaklanmak, öğrencilere sadece dilin yapılarını öğretmek, aslında dilin işlevini ve kullanımını anlamalarını sağlamaktan uzak bir yaklaşım olacaktır. Kültürün dilsel becerilerle birleştiği bir dil öğretimi, öğrencilere dilin sadece bir dilbilgisi kuralları seti olmadığını, aynı zamanda bir toplumun ifade biçimi ve yaşam tarzı olduğunu anlama şansı tanır.

2.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil öğretim programları, yönergeler, sınavlar ve ders kitapları gibi konularda Avrupa ülkelerinde ortak bir çerçeve oluşturmayı hedefleyen bir inisiyatiftir. Bu program, yabancı dil öğrenen bireylerin iletişimde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gereken bilgi ve becerileri detaylı bir şekilde tanımlar. Ayrıca, dilin bağlı olduğu kültür bağlamını da içerir ve öğrenenlerin dil yeterlilik düzeylerini her aşamada ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde ölçmelerine olanak tanır (Güler, 2005).

Avrupa Birliği ülkeleri, dil eğitimi alanında da ortak çalışmalar yapabilmek adına 2001 yılında "Avrupa Diller Yılı" etkinlikleri kapsamında dil öğretimi ders programları, ders araç gereçleri ve öğretim yöntemlerini belirleyen "Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı"nı oluşturmuştur. Bu program, dil öğretiminde ortak bir standart oluşturarak dil eğitimi konusundaki iş birliğini teşvik etmeyi amaçlamıştır (Güler, 2005). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, bu çerçeve programını Türkiye'de dil öğretiminde kullanabilmek amacıyla 2013 yılında Türkçe çevirisini yayınlamıştır.

Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi, dil öğretimi alanında Avrupa ülkeleri arasında ortak bir standart oluşturmayı amaçlayan bir programdır. Bu çerçeve, dil öğretimiyle ilgili programlar, yönergeler, sınavlar ve ders kitapları gibi unsurların düzenlenmesi için temel standartlar sunar. Dil öğrenenlerin, öğrendikleri dilde iletişimsel gereklilikleri karşılamak için neler yapmaları gerektiğini ve başarılı bir şekilde iletişim kurabilmek için hangi bilgi ve yetenekleri geliştirmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde açıklar. Bu çerçeve ayrıca dil öğrenenlerin kazanımlarını ölçmek amacıyla dil yeterlilik düzeylerini tanımlar. Dil öğrenme sürecinin her aşamasında, öğrenenlerin elde ettikleri dil becerilerini değerlendirmek için standartlar belirler. Özellikle, öğrenilen dilin kültür boyutunu vurgular ve dil öğrenenlerin yaşam boyu öğrenim sürecinde edindikleri dil becerilerini değerlendirmeye yönelik kriterleri içerir. Bu çerçeve, dil öğretimini standartlaştırarak Avrupa genelinde dil eğitimi kalitesini

artırmayı hedefler. Dil öğrenenlere yönelik açık ve anlaşılır bir kılavuz sunarak dil becerilerini değerlendirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar (Keser, 2018).

2.7. Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu

Yurt içinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten merkezler arasında öne çıkanlar, genellikle üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleridir. İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi tarafından kurulan bu merkez, Türkçeyi yabancılara öğretmede öncü bir rol oynamıştır. Ancak geçen 32 yıl içinde, neredeyse her üniversitenin kendi bünyesinde bir Türkçe öğretim merkezi kurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki ilerlemeyi yansıtan önemli bir gelişmedir. Ancak, üniversitelerde faaliyet gösteren 85 Türkçe öğretim merkezinin öğretim süreçleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, kur saatlerinden toplam eğitim saatlerine, Türkçe yeterlik seviyelerinden sınav ve öğretim materyallerine kadar pek çok konuyu içermektedir. Bu durum, Türkçe öğretiminde standartlaşma eksikliğine ve eğitim süreçlerinde tutarsızlıklara neden olmaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinin mezunları, üniversitedeki diğer bölümlerde okumaya devam ettiklerinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum, Türkçe öğretimindeki standartlaşma sorunlarının genel eğitim süreçlerini etkilediğini göstermektedir (Boylu ve Umut, 2016).

Günümüzde dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi olarak iki temel kategoride gerçekleşmekte olup özellikle yabancı dil öğrenimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. İletişim teknolojisindeki gelişmeler, yirminci yüzyılın başından itibaren uluslararası ilişkileri büyük ölçüde artırmıştır. Bu hızlı ilişkilerin sonucunda, dil bariyerleri ortaya çıkmış ve belirli dillerin hızla yayılmasına neden olmuştur (Özbay, 2010, s. 12).

Bu bağlamda, Türkçe dünya genelinde en çok konuşulan dillerden biri olarak öne çıkmaktadır. Dünya genelinde Türkçe konuşanların sayısı yaklaşık olarak iki yüz elli milyon civarındadır. Türk dili, Moğolistan ve Çin'den Orta Avrupa'ya, Sibirya'dan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir coğrafyada varlık göstermektedir. Türkçe, günümüzde Türkistan, Azerbaycan, Anadolu, Balkanlar ve Avrasya bozkırlarında kullanılmaya devam etmektedir (Ercilasun, 2011).

Bu bağlamda, Türkçe hem Türkiye'de hem de yurtdışında yaşayan yabancılara öğretilen bir dil olarak önemli bir konumda bulunmaktadır. Türkçe öğretimi için çeşitli kurumlar ve

programlar mevcuttur. Bu kurumlar arasında öne çıkanlar şunlardır: enstitüler, kültür merkezleri, özel dil kursları, Türkoloji bölümleri ve üniversitelerde faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezleri. Özellikle 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü, dünya genelinde 40'tan fazla merkezi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine katkı sağlamaktadır. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkçe öğretimine farklı bir bakış açısı getirerek bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmaya yönelik çabalarını sürdürmektedir (Boylu, 2014, s.336). Türkçe öğretimine yönelik bu çeşitli kurumlar ve programlar, dilin kültürel bağlamını da içererek öğrencilere geniş bir perspektif sunmaktadır.

Bu verilere dayanarak, Yunus Emre Enstitüsü ve yurtdışında üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlar arasında öne çıkmaktadır. Ancak, bu merkezlerin Türkiye ve yurtdışındaki faaliyetlerinin genellikle ortak bir program izlememesi ve çoğunlukla kişisel çabalarla yürütülmesi gibi durumlar, üzerinde durulması gereken önemli problemleri ortaya koymaktadır (Bakır, 2014, s. 438). Bilindiği üzere, Türkiye genelinde yaklaşık iki yüze yakın devlet ve vakıf üniversitesinin 85'inde bu tür merkezlerin aktif olarak eğitim-öğretim hizmetlerini sürdürdüğü bilinmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında çeşitli merkezler ve kurumlar tarafından yürütülen Türkçe öğretimi, bir dizi sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların tespiti amacıyla Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 34 farklı çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunlar şu başlıklar altında özetlenmiştir:

- Ders öğretim araç gereçlerindeki yetersizlikler,
- Öğretim programındaki yetersizlikler,
- Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması,
- Teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği,
- Eğitim-öğretim ortamındaki yetersizlikler,
- Kullanılan yöntem ve tekniklerdeki sıkıntılar,
- Alfabe farklılığı,
- Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar.

Ancak, literatür incelemesi sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan Türkçe öğretim merkezlerinin mevcut durumunu ve bu durumdan kaynaklanan sorunları ele alan öne çıkan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

2.8. Türkçe Eğitiminde Güncel Durum

Türkçenin öğretimi, farklı hedef kitleleri içerisinde alarak gerçekleştirilmektedir. Temelde Türkçe öğretimini ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Türkçenin ana dili olarak öğretimi, ana dili olarak Türkçe konuşan kitleye yönelik yapılırken yabancı dil olarak öğretimi ise ana dili Türkçe olmayan Türkçeye ve kültürüne yabancı olan kitleler için yapılmaktadır. Bunlar dışında yurt dışındaki Türk çocuklarına ve Türk soylulara Türkçe öğretimi gibi alt dallar da son zamanlarda ön plana çıkmaktadır. Türkçe öğretimi, milletin ana dilinin kendilerine veya yabancılara öğretimini esas aldığı için vazgeçilmez bir alandır. Türkçe konuşulduğu müddetçe bunun öğretimi de varlığını devam ettirecektir. Tüm öğretim kademelerinde ve bilim alanlarında başarının ilk basamağı da Türkçe öğretiminden geçmektedir. Dile hâkimiyet sağlanmadan herhangi bir eğitim düzeyinde başarılı olmak pek mümkün görünmemektedir. Sadece eğitim hayatında değil mesleki yaşamda da dil becerilerinin önemli bir yeri vardır. Okuduğunu iyi anlayan ve etkili iletişim kurabilen bireyler diğer kişilerden daha fazla öne çıkmaktadır. Hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretimi bir ülkenin politikalarından etkilendiği gibi bunlar ülkelerin politikalarını da belirleyebilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle dil öğretimi salt dil becerilerinin öğretiminden ibaret görülmeyip bir milletin mensupları arasında duygudaşlık, ortak ülküler ve değerler meydana getirmektedir. Yabancılara öğretiminde ise diğer milletlerle ilişkilerini düzenlemede kültürel diplomasi ve gönül elçiliği gibi yumuşak güç unsurlarını bünyesinde barındırmaktadır (Biçer, 2023).

2.9. Yabancılara Türkçe Öğretimi Politikası

Türkiye’de uzun zaman yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye’ye gelenlere yönelik uygulanan bir eğitim hizmeti olarak görülmekteydi. Uluslararası zeminde Türkçenin öğretimi ve Türk kültürünü tanıtmaya faaliyetleri sınırlı düzeyde yürütülmekteydi. Türkiye’nin

bu alandaki ilk ciddi çabaları 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin yıkılmasının ardından gerçekleşmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılması ile ortaya çıkan bağımsız ve özerk cumhuriyetlerle kurduğu birtakım ilişkilerden sonra çok sayıda yükseköğretim öğrencisi Türkiye'ye getirilmiştir (Gültekin ve Balcı, 2017, s. 47). Yükseköğretim alacak bu öğrencilere öncelikle Türkçe dil kursları düzenlenmesi planlanmıştır. Sonraki yıllarda Türkçe öğretimi bağlamında yeni adımlarda bulunan Türkiye, TİKA (Türk İş birliği ve Kalkınma Ajansı) vasıtasıyla birçok yerde Türkçe öğretimi kursları açılmıştır

Dış politikada evrilen perspektif ve kültürel diplomasi, kamu diplomasisi, yumuşak güç gibi yeni kavramlar, aynı zamanda dil öğretiminin etkili bir aracı olarak önem kazanmıştır. İletişim teknolojisinin ve ulaşım ağının çok yönlü gelişimi sonucunda küreselleşen dünya ölçeğinde Türkiye Cumhuriyeti dil ve kültür aktarımı için önemli faaliyetler içerisinde. MEB'in, YTB'nin, Yunus Emre Enstitüsü'nün ve Maarif Vakfı'nın kurulması bu çerçevede atılan önemli adımlardır. Yakın zamanda ortaya çıkan Orta Doğu'daki ve özellikle Suriye'deki hadiseler Türkiye üzerinde de etkilerini önemli oranda hissettirmiştir. Suriye'den gelen büyük göçmen kitleleri için bütün kamu kurum ve kuruluşları bu krizin etkilerini azaltmaya dönük çalışma içerisine girmiştir. Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye geldiği zaman yaşadıkları öncelikli problemlerinden biri de dil bilmemeleri olmuştur. Bu hususta Millî Eğitim Bakanlığı ve YTB'nin faaliyetleri takdire şayandır. Milyona varan kitlelere Türkçe öğretimi hizmeti verilmeye devam etmektedir.

2.10. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmeye dair Türkçe alan yazını detaylı bir şekilde incelendiğinde, çeşitli konularda gerçekleştirilen çalışmaların gözlemlendiği görülmektedir. Bu bağlamda, Gedik'in (2017) ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine dair yaptığı çalışma, Yılmaz'ın (2014) tamamlayıcı değerlendirme araçlarının deyim öğretimindeki kullanımını ele aldığı araştırması, Bayrakdar ve Maltepe'nin (2021) akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisini incelediği çalışması, Altmış dört'ün (2010) ölçme ve değerlendirmenin önemini vurgulayan çalışması bu alandaki önemli projeler arasında yer almaktadır.

Ancak, yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik algılarını inceleyen spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada,

öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeye yönelik algularını anlamak, gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarının verimliliğini artırmak açısından oldukça önemli bir alanı temsil etmektedir (Elshawa, Abdullah ve Rashid, 2017, s. 30).

TÖMER'ler ve diğer merkezlerde uygulanan ölçme değerlendirme sistemleri ölçülmek istenen duruma bağlı olarak birkaç şekilde yapılmaktadır. Uygulanan sınavlara bakıldığında öğrencinin seviyesini belirlemek ve öğrencileri uygun kura yerleştirmek için Düzey Belirleme (STS), öğrencinin dil yeterlilik düzeyini belirleyerek sertifikalandırmak için Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) ve öğrencinin bir kurdan diğerine yükselmesi için Kur Sınavları uygulanmaktadır. Bu tür sınavların adları ve yapıma şekilleri merkezlere göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler, üniversitelerin Türkçe programlarına kayıt yapabilmek için gerekli olan "Türkçe Yeterlik Sertifikası"nı alma konusunda bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe öğrenim merkezlerinden sertifika almak üzere Türkiye'deki herhangi bir Türkçe öğretim merkezine başvurmalarına neden olmaktadır. Ancak, bu süreçte merkezler tarafından uygulanan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği konularının gözden geçirilmesi önemli bir husustur (Boylu ve Başar, 2016).

Yapılan sınavlardan elde edilen puanlamaların standart bir ölçüye dayanmaması, öğrencilerin aynı sınavda birbirinden oldukça farklı puanlar alabilmesine yol açmaktadır. Bu durum, öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini doğru bir şekilde değerlendirmelerini zorlaştırabilir ve üniversitelere kabul sürecini etkileyebilir. Bu nedenle Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan sınavların standartlaştırılması ve güvenilirliğinin artırılması büyük bir önem taşımaktadır.

Uygulanan sınavlar çoğunlukla okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi dil becerilerini kapsamaktadır. Okumayla ilgili sorular bir metne bağlı boşluk doldurma, doğru-yanlış, açık uçlu veya çoktan seçmeli türü sorulardan oluşmaktadır. Dinleme kısmı ise bir ses kaydı öğrencilere dinletilerek kendilerine verilen soruların cevaplanması şeklinde uygulanmaktadır. Yazma bölümünde ise verilen konu veya konular hakkında öğrencinin belli ölçütler çerçevesinde yazı yazması şeklindedir. Konuşma diğer becerilerden farklı olarak mülakat şeklinde uygulanmaktadır. Öğrencilere konuşması istenen konular hakkında sorular sorularak verdiği cevaplara göre puanlama yapılır. Bu becerilerle ilgili yapılan sınavların değerlendirilmesinde en fazla konuşma ve yazmada zorlanılmaktadır. Bazı puanlama anahtarları kullanılsa da geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri düşük olarak görülmektedir. Çoğunlukla değerlendiriciye bağlı bir puanlama nesnel değerlendirme yapılmasını etkilemektedir.

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.11.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Tanın (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi konusunda önemli öneriler sunmaktadır. Çalışmada, kullanılacak temel söz varlığının belirlenmesi ve bu sözcüklerin nasıl seçileceği konusunda detaylı yönergeler sunulmuştur. Temel düzeydeki sözcüklerin günlük konuşma dilindeki sıklıklarına dayanarak seçilmesi, orta ve ileri düzeylerde öğretilebilecek yeni sözcüklerin tanımlanmasında kullanılabilir özelliklerin belirlenmesi gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde yeni sözcüklerin edinimi için kullanılabilir yöntemler ve öğrencilerin bu sözcükleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak pekiştirici kelime öğretimi teknikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi alanında ilk defa bu kadar detaylı bir inceleme sunması bakımından önemlidir.

Tok ve Yığın (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarını incelemiş ve dil öğrenme motivasyonlarını anlamaya yönelik bir perspektif sunmuştur. Çalışmanın odak noktası, bu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki temel motivasyon kaynaklarını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, yabancı dil öğrenme motivasyonu genellikle iki ana kaynaktan beslenmektedir: araçsal ve bütünleyici motivasyon. Türkçe öğrenme motivasyonunu değerlendirirken, bu iki tür motivasyonun belirgin olduğu görülmüştür. Örneğin, ekonomik fırsatlar, eğitim imkânları, turizm veya evlilik gibi pratik amaçlar, öğrencilerin araçsal motivasyonunu oluşturmaktadır. Diğer yandan, tarihsel, dini ve ailevi bağlar gibi derin ilişkiler, öğrencilerin bütünleyici motivasyonunun temel kaynakları arasında yer almaktadır. Araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme tercihlerinin genellikle ekonomik ve eğitim amaçlarına odaklandığını göstermektedir.

Aydın (2015) tarafından yürütülen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi seviyelerde ve hangi kelimelerin kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçla, Türkiye ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitapları incelenmiş ve bu kitaplarda hangi kelimelerin ne sıklıkta kullanıldığı araştırılarak kelime kullanım sıklığı listeleri oluşturulmuştur. Daha sonra, her seviyeye uygun olarak sözcük

hazineleri tespit edilmiştir. Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde kelime seçimi ve kullanımının önemini vurgulayarak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir yöntem sunmaktadır.

Göçer (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması" başlığını taşımaktadır ve hedef kitlenin konuşma becerisini geliştirmeye odaklanmaktadır. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin nasıl kazandırılabileceği konusunda çeşitli yöntemler ve teknikler ele alınmıştır.

Biçer (2017) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğretiminde ana dilin rolüne ilişkin çeşitli tartışmalara değinilmiştir. Ancak çalışma, ana dilin etkisinin önemini vurgulamaktadır. Ana dil ile yabancı dil arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenme süreci genellikle bireyin ana diline dayalı olarak gelişir ve bu benzerliklerden faydalanmak, hedef dilin öğrenimini kolaylaştırabilir. Kişinin kendi ana dilinin anlam yapıları, yeni öğrenilen dilin anlam yapılarını benzer şekilde algılamasına katkı sağlayabilir. Genellikle kişiler, kendi ana dillerinin dilbilgisel özellikleri temelinde düşündükleri için yeni dili de bu temel üzerinden öğrenirler. Ayrıca, kişinin sahip olduğu kelime dağarcığı ve zenginliği, yabancı dildeki kelime dağarcığını etkileyebilir. Alfabe ve dilbilgisi gibi farklılıklar bazen olumsuz aktarımlara neden olabilir, ancak geri bildirimler ve düzeltmelerle bu olumsuz etkiler zamanla düzeltilebilir ve azaltılabilir.

Alyılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin mevcut durumu ve önemli hususları ele almaktadır. Makalede vurgulanan bir nokta, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği pek çok kurumun, hala yetersiz kadrolar ve geleneksel yöntemlerle öğretim yaptığıdır. Türkçe öğretiminde başarının sağlanabilmesi için öğrenenin/hedef kitlenin yaş, ana dili, lehçesi, dil yeterliliği, cinsiyeti, öğrenme stili, kaygısı, motivasyonu, tutumları, amacı ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Ancak mevcut öğretim materyallerinin, öğrenenin/hedef kitlenin ihtiyaçlarını yeterince göz önünde bulundurmadan hazırlandığına dikkat çekilmektedir, bu da Türkçe öğretiminde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Dolayısıyla, dil öğretiminde hedef kitleyi iyi tanımanın ve onların özelliklerini bilmekle beraber, öğrenme ortamlarının da bu özelliklere göre düzenlenmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Türkiye dışındaki Türklere/Türk soyundan gelenlere Türkiye Türkçesi öğretilirken, öğrenenin/hedef kitlenin ana dilinin Türkçenin hangi gruba ait olduğunu bilmenin ve öğretimi buna göre düzenlemenin öğrenme sürecini hızlandırabileceği ve başarıyı artırabileceği öne sürülmektedir.

2.11.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Açık (2008) tarafından yapılan anket çalışması, Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan problemleri incelemiş ve çeşitli çözüm önerileri sunmuştur. Çalışma, Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) gerçekleştirilmiş ve durum saptamasına yönelik bir betimsel çalışma olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar rastgele seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve anlama sürecinde çeşitli zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Bu zorluklar arasında uyum sorunu, öğrencilerin farklı ana dilleri, anlama yetenekleri, aldıkları eğitim ve kültürel özellikler gibi faktörlerin Türkçe öğretimini etkilediği vurgulanmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde ve anlama konusunda yaşadıkları sorunlar arasında, özellikle "ğ", "o", "u", "ı" gibi harflerin çıkarımında güçlük çekme, kendi ana dillerini ders dışında kullanma, uygun kitap eksikliğinden kaynaklanan okuma ve yazma sorunları öne çıkmaktadır. Araştırma ayrıca, yazımda en büyük sorunun alfabe farklılığı olduğunu belirtmektedir. Ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun Kiril veya Arap alfabesiyle eğitim aldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki Latin alfabesinde bulunmayan sesleri yanlış yazmalarına neden olmaktadır. Bu bulgular, TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Candaş Karababa (2009) tarafından yapılan araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorlukları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, en az on yıl deneyime sahip Türkçe öğretmenleridir. Araştırma, örnek olay çalışması olarak tasarlanmıştır ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenciler açısından incelenmiştir. Çalışma, Türkçenin sesletimi, biçim bilgisi ve tümce yapısı gibi konuların yanı sıra ders kitapları, öğretim programları, eğitim ortamları ve öğretmenlerin yetersizliği gibi faktörleri de ele almıştır. Ayrıca, bu zorlukların öğrencilerin dil becerilerinden ve Türkçenin farklı yapısından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Karababa (2009) tarafından yapılan araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar dört ana başlık altında incelenmiştir: Türkçenin sesletimi ile ilgili sorunlar, Türkçenin biçimbilgisi açısından yaşanan sorunlar, tümce kuruluşu açısından yaşanan sorunlar ve anlam bilgisine ilişkin sorunlar. Bu başlıklar

altında Türkçe öğrenenlerin sıkça karşılaştığı zorluklar ve öğretim sürecinde dikkate alınması gereken hususlar ele alınmıştır.

Durmuş (2013) tarafından yapılan çalışma, yabancılara Türkçe öğreniminde karşılaşılan sorunları araştırmış ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedeflemiştir. Araştırma, betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır ve bu amaca ulaşmak için alanyazında mevcut konuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. Çalışmanın sonuçları, 12 farklı başlık altında toplanmış olan sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini içermektedir. Bu öneriler, yabancıların Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri hafifletmeye ve daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamaya yönelik olarak tartışılmıştır.

Kılınç (2014) tarafından yapılan tez çalışması, Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının eğitimle ilgili sorunlarını incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları, Uluslararası Rus Okulu'nda öğrenim gören öğrenciler ve ailelerinden oluşmaktadır. Araştırma, tarama modeline dayalı bir betimsel çalışma olarak tasarlanmıştır. Veriler, anketler ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğine sahip olduklarını, ancak iletişim, kültürel uyum ve arkadaş edinme gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Kaldırım ve Degeç (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisinde karşılaştıkları zorluklar üzerine nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma, dinleme sürecinde karşılaşılan sorunların çeşitli faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler arasında konuşmacının aksanlı konuşması, anlamı bilinmeyen kelimelerin kullanımı, atasözü ve deyimlerin sıklıkla kullanılması, ses tonu, jest ve mimiklerin, konuşma hızının dinleme performansını etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencinin edindiği diğer diller, bilinen kelime sayısı ve konuya olan ilgisi gibi faktörlerin de dinleme becerisini etkilediği ifade edilmiştir. Araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileriyle sınırlıdır ve yeni başlayan öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunları açıkça göstermemektedir. Bu sebeple, bu tür öğrencilerin dinleme becerileri üzerine gözlemsel veriler elde edilememiştir.

Şahin ve Salı Kalın (2018) tarafından yapılan çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde karşılaşılan zorlukları incelemişlerdir. Araştırmada, bu zorluklar genel olarak iki kategori altında ele alınmıştır: genel zorluklar ve belirli bir grup öğrenciye yönelik olan zorluklar. Çalışma, Türkçe öğrenenlerin farklı gruplara mensup oldukları gerçeğini göz önünde bulundurarak, her gruba özgü çözüm önerileri sunarak daha sistemli bir öğretim yaklaşımının benimsenmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Akyürek (2021) tarafından yapılan araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunların kapsamlı bir şekilde belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, mevcut literatürü değerlendirerek genel bir inceleme yapmış ve sorunları üç ana başlık altında toplamıştır. İlk olarak, nitelikli öğretim elemanı sorunları ele alınmıştır. Bu sorunlar, öğretim elemanlarının yeterli eğitim almamış olmaları, Türkçe öğretim sertifikasına sahip olmamaları, Türk kültürünü yansıtamamaları, Türkçeyi yeterince iyi kullanamamaları, etkili bir beden dili kullanamamaları ve öğrencileri motive edememeleri gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. İkinci olarak, sertifikalandırma ile ilgili sorunlar incelenmiştir. Üçüncü olarak ise, Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklar ile ilgili sorunlar ele alınmıştır. Bu başlık altında, mevcut kaynakların niteliklerinin yetersizliği ve etkinliği gibi konulara odaklanılmıştır.

2.11.3. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Değerlendirilmesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Hasekioğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri konusunda farkındalık oluşturmayı hedeflemiştir. Çalışmada, sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri detaylı bir şekilde ele alınarak incelenmiştir. Özellikle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan A1-A2 temel düzeydeki Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 serisi, sözcük öğretimi açısından detaylı bir analize tabi tutulmuştur. Bu serinin içinde yer alan ders kitabı, öğretmen kitabı ve çalışma kitabı, sözcük öğretimi için kullanılan teknikler ve etkinlikler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Ancak, çalışmanın değerlendirmesinde, kitaplarda yeni öğrenilen kelimelerin öğretimi için uygun tekniklerin yeterince belirgin olmaması ve bu konuda önerilerin eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, kitaplardaki kelime öğretim tekniklerinin yoğunluğu ve temel düzeydeki yeni kelimelerin öğretiminde uygun yöntemlerin belirlenmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Ünlü (2011) tarafından yapılan çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kurumsal sahiplenmenin yetersiz olduğunu ve ilgili alanda kanun düzenlemesinin eksikliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, Türkçe öğretimi için genel bir programın olmaması ve her kurumun kendi yöntem ve programını belirlemesi sorunlarına vurgu yapmaktadır. Bu durumda, öğrenim amaçlarının önceden belirlenmemesi ve eğitimin düzenli bir şekilde ilerlemesi için

bir programın oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Eğitimcilerin eğitim yöntemleri ve uygulamaları konusunda bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmaları ve tartışmaları teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Son olarak, Türkçe öğretimi için kullanılan materyallerin eksikliği ve teknolojinin yeterince kullanılmaması gibi sorunlar da çalışmanın vurguladığı konular arasındadır.

Kan, Sülüoğlu ve Demirel (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın temel hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ile öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretim programına ilişkin düşüncelerini araştırmaktır. Bu araştırma, Ankara ve İzmir'deki üniversitelerde bu alanda faaliyet gösteren öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 10 öğretmen ve 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Formların geçerliliği, uzman görüşlerine başvurularak sağlanmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin verileri, kategorisel analiz ve tümevarımsal analiz gibi içerik analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birçok noktada paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin etkin rol alması gerektiğini ve özellikle sesletim ve tonlama konularına ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, Türkçe öğretiminde her dil becerisinin ayrı bir sınavla değerlendirilmesi gerektiği önerisi dile getirilmiştir.

Gürbüz (2018) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılan bir çalışma incelenmiştir. Deney grubunda Yedi İklim Türkçe z-kitabı kullanılmışken, kontrol grubunda geleneksel basılı ders kitapları tercih edilmiştir. 45 günlük bir süre boyunca uygulanan bu yöntemlerin sonuçları, z-kitap kullanımının öğrenci başarısını belirgin bir şekilde artırdığını göstermiştir. Özellikle okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinde gözle görülür bir gelişme sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci görüşme formları ve araştırmacı gözlemleri de z-kitapların öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığını doğrulamıştır. Bu çalışma, z-kitapların dil öğretimindeki önemini vurgulayarak alandaki ilgiyi artırmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi nitel bir çalışma olarak belirlenmiştir. Nitel çalışma, verilerin toplanması ve analizinin sayısal veri manipülasyonundan ziyade görsel ve sözel yollarla gerçekleştirildiği bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşım, katılımcıların anlayışlarını ve algılarını ortaya çıkarmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ortamların ve kültürün özelliklerini keşfetmeyi amaçlar. Araştırma süreci öncelikle tümevarımsal bir mantık geliştirme modeli tarafından yönlendirilir. (Bryman, 1988; DeVellis, 2003).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemini, Türkçe Dil Programı'nı (TÖMER) okuyan yabancı uyruklu öğrencilerden oluşacaktır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğrenciler, Türkiye'nin Sakarya, Bursa ve Erzurum illerinde Türkçe programını tamamlamış veya devam ettiren 350 yabancı uyruklu öğrencidir. Araştırma sürecinde, 20 sorudan oluşan bir görüşme tasarlanmış ve yabancı öğrencilere bu görüşme formu üzerinden verilmiştir. Bu şekilde, araştırmanın katılımcılarının geniş bir coğrafi alandan ve çeşitli dil seviyelerinden gelmesi sağlanmıştır.

Tablo 1

Yönteme Ait Örneklemin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Kategori	Tema	n (Frekans)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Erkek	195	55,7
	Kadın	155	44,3

	18-25	205	58,8
Katılımcının yaşı	26-35	95	27,1
	36-44	50	14,1
	Dil hazırlığı	22	6,2
Katılımcının eğitim durumu	Lisans	219	62,5
	Lisansustu	64	18,2
	Doktora	45	12,8
	Sakarya	165	47,4
Katılımcının yaşadığı yeri	Bursa	155	44,3
	Erzurum	30	8,5

Elde edilen verilere göre, çalışma kapsamında cinsiyet dağılımı incelenmiş ve sonuçlar frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Çalışmaya dahil olan erkeklerin sayısı 195 (%55,7) ise kadınların sayısı 155 (%44,3) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları ise frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. Araştırmaya katılanların çoğunluğu 18-25 yaş aralığında yer almaktadır (%58,8) ve bunu 26-35 yaş aralığındaki katılımcılar (%27,1) izlemekte; üçüncü sırada ise 35-44 yaş aralığındaki katılımcılar (%14,1) bulunmaktadır. Katılımcıların eğitim seviyeleri de frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Hazırlık düzeyinde eğitim alanların sayısı 22 (%6,2), lisans düzeyinde olanların sayısı 219 (%62,5), yüksek lisans düzeyinde olanların sayısı 64 (%18,2) ve doktora düzeyinde eğitim almış olanların sayısı ise 45 (%12,8) olarak belirtilmiştir. Katılımcıların TÖMER programı eğitimini aldıkları yerler de frekans ve yüzdelerle sunulmuştur: TÖMER programı eğitimini Sakarya'da alan katılımcı sayısı 165 (%47,4) iken Bursa'da eğitim alan katılımcı sayısı 155 (%44,3) ve Erzurum'da eğitim alan katılımcı sayısı 30 (%8,5) olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Veri toplama aracı için öncelikle alanyazın incelenerek yabancı uyruklu öğrencilerin konuyla alakalı görüşlerini ortaya çıkarmak için soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra formda yer alan soruların anlaşılabilirliği ve konunun amacına uygunluğunun incelenmesi için hem eğitim bilimleri hem alan uzmanlarından görüş ve önerileri alınmıştır. Bu değerlendirme sonrasında yapılandırılmış görüşme formatında sunulan 20 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form Türkiye'nin Sakarya, Bursa ve Erzurum illerinde bulunan TÖMER'lerde Türkçe programını tamamlamış veya halen devam eden yabancı uyruklu öğrencilere, araştırmacı tarafından popülasyonun temsilcileriyle grup çalışmaları organize edilerek uygulanmıştır. Bu yöntem ile çeşitli bakış açılarını içeren ve araştırmanın genel sonuçlarına ışık tutacak zengin ve derinlemesine veri toplamayı hedeflemiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma, Türkiye'nin Sakarya, Bursa ve Erzurum illerinde Türkçe programını tamamlamış veya halen devam eden 350 yabancı uyruklu öğrenciye yöneltilen 20 açık uçlu soruya verdikleri yanıtları inceleyerek, her bir soruya üç ya da dört temaya ayrılmıştır. Bu temalar, katılımcıların verdiği yanıtların ortak özelliklerine ve belirli konulara odaklanmıştır. Nitel veri analizi temelinde, toplanan görüşme verileri frekans analizi, yüzde hesaplama ve ortalama gibi istatistiksel hesaplamalarla incelenmiştir. Bu analizler, katılımcıların görüşlerinin dağılımını, belirli temaların ne sıklıkta ortaya çıktığını ve genel eğilimleri belirlemek için kullanılmıştır. Ayrıca, her soruya katılımcı öğrencilerin bazı görüşleri doğrudan alıntılarla veya özetlerle ifade edilmiştir. Bu, katılımcıların düşüncelerinin araştırma sonuçlarına nasıl yansıdığını ve temalara dayalı bulguların desteklenmesini sağlamak için yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER eğitim programı ile ilgili görüşleri içeren bulgular alt problemler başlıkları altında toplanarak ele alınmıştır.

4.1. TÖMER öğretim programının öğretim sürecinin etkililiğine yönelik (Öğretim kalitesi, dil becerisi geliştirme kalitesi, öğretim materyalleri, öğretim programının hızı ve zorluk seviyesi dil öğrenmeye yönelik motivasyon, bireysel ilgi ve geri bildirim, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık) yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?

4.1.1. TÖMER'in Dil Eğitimi Programındaki Öğretimin Kalitesinden Ne Kadar Memnunsunuz?

Tablo 2

TÖMER'in eğitim programındaki öğretim kalitesine ilişkin memnuniyet düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in Dil Eğitimi Programındaki Öğretimin Kalitesinden Ne Kadar Memnunsunuz?	Çok memnunum	305	87,2
	Memnun değilim	45	12,8

Tablo 2, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in eğitim programındaki öğretim kalitesine ilişkin memnuniyet düzeylerini yüzde ve frekans olarak göstermektedir.

Tablo 2 verilerine göre, araştırmaya katılanların %87,2'si (305 kişi) TÖMER eğitim programındaki öğretim kalitesinden memnuniyetini ifade etmiştir. Diğer yandan,

katılımcıların %12,8'i (45 kişi) ise TÖMER'in öğretim kalitesinden memnun olmadıklarını belirtmiştir. Aşağıda, katılımcıların bu konu ile ilgili görüşlerini açıklanmaktadır.

- "TÖMER'in dil eğitimi programı, dil becerilerimin gelişiminde belirgin bir rol oynadı (K1).
- "Program, dil becerilerimin ilerlemesine katkıda bulundu. Konuşma, anlama ve yanıtlanma yetelerime yardımcı oldu" (K5).
- "TÖMER'in dil eğitimi programındaki eğitim kalitesinden büyük ölçüde memnuniyet duyuyorum. %80 memnuniyet seviyesi, programın kalitesini beğendiğimi ve bu dil konusuna daha fazla önem verdiğimi yansıtıyor" (K211).
- Dil eğitimi programının kalitesi beni günlük yaşamdaki iletişimimi anlamamda ve farklı zorluklarla başa çıkmamda destekledi" (K194).
- TÖMER'in kalitesinden son derece memnunum; dil bilgisi ve pratik konularında kısa sürede büyük ilerleme kaydediyoruz" (K25, K128, K266).

4.1.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Dil Becerilerinizi Geliştirmede Size Ne Kadar Yardımcı Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Tablo 3

TÖMER'in eğitim programının dil becerilerini geliştirmedeki etkisini ve yardım düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
	- Etkili bir yardım sağladı.	267	76,3
TÖMER'in dil eğitimi programının dil becerilerinizi geliştirmede size ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?	- Önemli bir rol oynadı	33	9,4
	- Konuşma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili oldu.	30	8,5
	- Yazma becerilerinin yetersiz	2	5,7

Tablo 3, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine dayanarak, TÖMER'in eğitim programının dil becerilerini geliştirmedeki etkisini ve yardım düzeyini göstermektedir. Tablo, katılımcıların TÖMER eğitim programının dil becerilerini arttırmadaki algılarına ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 3'deki verilere göre, katılımcıların %76,3'ü (267 kişi), TÖMER'in eğitim programının dil becerilerinin gelişimine etkili bir yardım sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların %9,4'ü (33 kişi), TÖMER'in dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Aynı şekilde, katılımcıların %8,5'i (30 kişi), TÖMER'in dil becerilerinin gelişiminde konuşma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünmüştür. Katılımcıların %5,7'si (20 kişi) ise TÖMER'in eğitim programının dil becerilerinin gelişiminde yazma becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Aşağıda, bu soruya verilen katılımcı görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- *"TÖMER'in dil eğitimi programı, dil becerilerimin gelişiminde belirgin bir rol oynadı (K1).*
- *"Program, dil becerilerimin ilerlemesine katkıda bulundu. Konuşma, anlama ve yanıtlama yetelerime yardımcı oldu" (K5).*
- *"Dil becerilerimin gelişimi için etkili bir araç olduğunu gösterdi" (K19).*
- *"Program, dil becerilerimin önemli ölçüde gelişmesine yardımcı oldu. Şimdi dersleri Türkçe olarak takip edebiliyorum ve insanlarla etkili bir şekilde Türkçe iletişim kurabiliyorum" (K30, K17, K12, K19).*
- *"Program her zaman yardımcı oluyor" (K77, K101).*

4.1.3. TÖMER'in Dil Eğitimi Programı Tarafından Sağlanan Öğrenme Materyallerinin Ne Kadar Yararlı Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Tablo 4

TÖMER'in eğitim programında sunulan öğrenme materyallerinin dil becerilerinin gelişimine olan yararının analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
----------	------	----------------	--------------

	- Yüksek ölçüde yararlı oldu	120	34,3
TÖMER'in dil eğitimi programı tarafından sağlanan öğrenme materyallerinin ne kadar yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?	- Gayet başarılıydı	105	30
	- Sunulan öğrenme materyalleri etkiliydi	105	30
	- Orta düzeyde	13	3,7
	- Az yarar sağladı	7	2

Tablo 4, Türkiye’de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER’in eğitim programında sunulan öğrenme materyallerinin dil becerilerinin gelişimindeki faydasına ilişkin görüşlerini içermektedir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, katılımcıların %34,3’ünün (120 kişi) görüşlerine göre TÖMER’in eğitim programında sunulan öğrenme materyallerinin yüksek ölçüde yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %30’ü (105 kişi) sunulan öğrenme materyallerinin gayet başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların %30’ü (105 kişi) da TÖMER’in eğitim programında sunulan öğrenme materyallerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %3,7’ü (13 kişi), bu materyallerin orta düzeyde olduğunu düşünürken, %2’si (7 kişi) ise az yarar sağladığını belirtmiştir. Aşağıda bu soruya verilen katılımcı görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- “Çok yararlı olduğunu düşünüyorum TÖMER'in dil eğitimi programındaki öğretim gayet başarılıydı” (K1, K13, K28).
- “TÖMER'in dil eğitimi programında sunulan materyaller çok yararlıdır” (K301).
- TÖMER'in dil eğitimi programı tarafından sağlanan öğrenme materyalleri oldukça yararlıdır” (K200).
- "Türkçe öğrenimi için sunulan öğrenme materyalleri etkili olabilir. Ders kitapları genellikle yararlı olsa da öğretmenlerin seçtiği bazı filmlerin öğrenciler için kullanışsız olduğu düşünülmektedir. Bunun yerine, öğrencilere dinlediklerini yazma

ve metni yüksek sesle okuma fırsatı verebilecek rastgele videolar sağlanabilir. Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede faydalı olabilir" (K65).

- "Kitaplar ilk seviyelerde gayet uygundu ama seviye yükseldikçe yazı ve kelime açısından gelişmeleri gerekiyordu" (K203).
- "Herhangi bir dil eğitimi programı tarafından sağlanan öğrenme materyalleri, materyallerin kalitesi, öğrencinin hedeflerine ve yeterlilik düzeyine uygunluğu ve öğretim yöntemlerinin etkililiği gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak büyük ölçüde değişiklik gösterebilir" (K27).

4.1.4. TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden ne kadar memnunsunuz?

Tablo 5

TÖMER'in dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden memnuniyet düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden ne kadar memnunsunuz?	- Oldukça memnunum	334	95,4
	- Orta düzeyde memnunum	16	4,6

Tablo 5, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden ne kadar memnun olduklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5'de verilere göre, katılımcıların %95,4'ü (334 kişi) eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden oldukça memnun olduğunu düşünürken, katılımcıların %4,6'sı orta düzeyde memnun olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden oldukça memnunum” (K5).
- “TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesini beğenerek değerlendiriyorum” (K47).
- “TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesi konusunda memnuniyetim yüksek” (K60).
- “TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesi beni tatmin ediyor. Zor değil ama sınavlara bakıldığında öğrencinin ders olarak aldığı şeye ve sınavda ne olduğuna göre seviyeler farklılık gösteriyor. Dolayısıyla sınavların bu açıdan zor olduğunu düşünebilirim” (K53).

4.1.5. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Bireysel İlgisi ve Geri Bildirim Seviyesinden Ne Kadar Memnunsunuz?

Tablo 5

TÖMER'in dil eğitimi programının bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesinden duydukları memnuniyet düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesinden ne kadar memnunsunuz?	- Çok memnunum	319	91,2
	- Memnun değilim	31	8,8

Tablo 6, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programının bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesinden duydukları memnuniyeti yüzde ve frekanslarla içermektedir.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, katılımcıların %91,2’si (319 kişi) programın bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesinden duydukları memnuniyeti gösterirken, katılımcıların %8,8’i (31 kişi)

memnun olmadığını ifade etmiştir. Aşağıda bu soruya yönelik katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “TÖMER'in dil eğitim programındaki bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesi benim için oldukça değerliydi. Bireysel ilgi ve geri bildirim sürecinin oldukça yüksek ve tatmin edici olması benim için memnuniyet vericiydi” (K86).
- “Öğrenmeyi kişiselleştirmenin ve bireye özel olarak uyarlamamanın önemli olduğunu düşünüyorum çünkü her birey farklıdır ve farklı öğrenme yöntemleriyle etkili bir şekilde öğrenebilir” (K26).
- “Öğretmenlerimin birebir ilgi göstermesi beni memnun etti. Benim için TÖMER olmadan Türkiye'de yabancılar için eğitimin anlamsız kalacağını düşünüyorum. Bu nedenle memnuniyetim yüzde doksan diyebilirim” (K312).

4.1.6. TÖMER'in Dil Eğitimi Programında Öğrencilerin İhtiyaçlarına Ne Kadar Duyarlı Davranıldığını Düşünüyorsunuz?

Tablo 7

TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına ne kadar duyarlı davranıldığını düşünüyorsunuz?	- Oldukça duyarlı	257	73,4
	- Orta düzeyde duyarlılık	63	18
	- Az duyarlılık	30	8,6

Tablo 7, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına ne kadar duyarlı davranıldığı konusuna ilişkin düşüncelerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcıların %73,4’ü (257 kişi) programında öğrencilerin ihtiyaçlarına oldukça duyarlılık davranıldığını düşünmektedir. Aynı zamanda katılımcıların

%18'i (63 kişi) orta düzeyde duyarlılık davranıldığını düşünürken, katılımcıların %8,6'sı (30 kişi) az duyarlılık davranıldığını düşünmüştür. Aşağıda ise bu soruya yönelik katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “Öğrenciler farklı yeteneklerle ve farklı ihtiyaçlarla gelirler. Bazıları bir alanda diğerine göre daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyar, bazıları ise dilin belirli yönlerinde gelişmek ister ve diğer alanlarda da iyidir. Öğretmenlerin program boyunca çok dikkatli olmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeleri ve programı bu ihtiyaçlara göre ayarlamaları gerektiğine inanıyorum” (K155).
- “TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına oldukça duyarlı davranılıyor” (K137).
- “TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına hassasiyetle karşılık veriliyor” (K273).
- “TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına önem verilerek davranılıyor. Öğrencilerin ihtiyaçlarına hassasiyetle karşılık veriliyor” (K55).

4.1.7. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Motivasyonunu Ne Kadar Arttırdığını Düşünüyorsunuz?

Tablo 8

TÖMER'in dil eğitimi programının öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonları düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonunu ne kadar arttırdığını düşünüyorsunuz?	- Çok arttırdı	336	96
	- Az arttırdı	14	4

Tablo 8, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programının öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını ne ölçüde artırdığı konusundaki düşüncelerini yüzde ve frekanslar olarak gösterilmektedir.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, katılımcıların %96’sı (336 kişi) programının öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonunu çok arttığını düşünürken, katılımcıların %4’ü (14 kişi) öğrencilerin motivasyonunu artmadığını düşünmüştür. Aşağıda katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazılarına yer verilmektedir.

- “Öğrencilerin motivasyonu çok arttığını düşünüyorum” (K328).
- “Öğretmenler sayesinde, öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonunu yükselttiğini düşünüyorum” (K25).
- “Bir yılda C1 seviyesinde sertifika elde etmenin motive edici olduğuna inanıyorum. TÖMER, uluslararası öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli bir kilometre taşı olabilir. İçerik ve program, gün ve saat düzenlemeleri ile sınıftaki öğretmenin niteliği gibi faktörlere bağlı olarak bazen zorlayıcı görünebilir” (K74).

4.2. TÖMER öğretim programının Türkçe iletişim sürecine katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?

4.2.1. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Gerçek Hayatta İletişim Durumlarına Hazırlamada Ne Kadar Etkili Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Tablo 9

TÖMER'in eğitim programının gerçek hayatta iletişim durumlarına hazırlamadaki etki ve yararlılık düzeylerinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının gerçek hayatta iletişim durumlarına	- Önemli ölçüde yardımcı oldu	155	44,3
	- Oldukça etkilidir	135	38,6

hazırlamada ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?	- İletişim becerilerinin gelişiminde belirgin bir rol oynar	50	14,3
	- İletişim becerilerinin gelişiminde başarılıdır	10	2,8

Tablo 9, Türkiye’de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER’in eğitim programının gerçek hayatta iletişim durumlarına hazırlamadaki etki ve yararlılık düzeylerine ilişkin görüşlerini yüzde ve frekans olarak içermektedir.

Tablo 9'daki verilere göre, katılımcıların %44,3'ü (155 kişi), TÖMER'in eğitim programının gerçek hayatta iletişim durumlarına hazırlamada önemli ölçüde yararlı olduğunu belirtmiştir. %38,6'sı (135 kişi), bu programın gerçek hayatta iletişim durumlarına oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %14,3'ü (50 kişi), bu programın iletişim becerilerinin gelişiminde belirgin bir rol oynadığını düşünürken, %2,8'i (10 kişi) ise iletişim becerilerinin gelişiminde başarılı olduğunu belirtmiştir. Aşağıda, bu soruya yönelik katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- *“TÖMER'in dil eğitimi programının gerçek hayatta iletişim becerilerini geliştirmede başarılıdır. Gerçek yaşam iletişimine hazırlama konusunda %90 oranla etkili bir şekilde çalışır” (K36, K79, K30).*
- *"Etkinliği iyi, şu anda insanlarla iletişim kurabiliyorum. Genel olarak, A1'den C1'e kadar olan programın bir akademik yıl boyunca yürütülmesi etkili olmuştur. Dil öğrenimi, doğal olarak uzun bir süreçtir ve dil becerisinin oluşması yıllar alabilir. Mevcut TÖMER programının, öğrencilerin dil hakimiyetine ulaşma sürecine başlamalarında etkili olduğuna inanıyorum. TÖMER'in dil eğitimi programı, bireyi toplumun farklı kesimleriyle iletişim kurabilme durumuna hazırlar. Bu başlangıçta zor gibi görünse de aslında kolaylaştı" (K43).*
- *“TÖMER’de Türkçe öğrenmek, gerçek hayatta bir toplulukla iletişim kurmayı çok daha kolay hale getirir” (K109).*

4.2.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programında Öğrendiğiniz Dilin Ana Dili Konuşanlarıyla Ne Sıklıkta Etkileşimde Bulunuyorsunuz?

Tablo 10

TÖMER'in eğitim programında öğrendikleri dili ana dili konuşanlarıyla ne sıklıkta etkileşimde bulduklarının analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğiniz dilin ana dili konuşanlarıyla ne sıklıkta etkileşimde bulunuyorsunuz?	- Sık sık etkileşimde bulunmaktayım	277	78
	- Çok sınırlı düzeyde etkileşimde bulunmaktayım	73	22

Tablo 10, Türkiye’de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER’in eğitim programında öğrendikleri dili ana dili konuşanlarıyla ne sıklıkta etkileşimde bulduklarına ilişkin görüşlerini içermektedir.

Tablo 10'daki verilere göre, katılımcıların %78'i (277 kişi), TÖMER’in eğitim programında Türkçe ana dili konuşanlarla sıkça etkileşimde bulduklarını ifade etmiştir. Diğer yandan, katılımcıların %22'si (73 kişi), çok sınırlı düzeyde etkileşimde bulduklarını belirtmiştir. Aşağıda, katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- *“TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğim dili günlük hayatta ana dili konuşanlarıyla sık sık kullanıyorum” (K256, K9, K186).*
- *"TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğim dili, o dili ana dili olarak konuşanlarla sıkça pratik yapıyorum. Program sayesinde, öğrendiğim dili konuşanlarla düzenli olarak iletişim kurabiliyorum, özellikle Türkiye'deyken bu fırsatı her gün değerlendiriyorum. Ancak kendi ülkemde, ana dili Türkçe olan kişilerle karşılaşmak pek yaygın değil. Bazen çevrimiçi oturumlara katılarak Türkçe konuşanlarla iletişim kurmaya çalışıyorum. Bazı sesleri (ö, ü, ı, p) doğru telaffuz etmekte zorluk çekiyorum” (K69).*

- *"Türkçemiz olmadığı için iletişimde zorlanıyoruz. TÖMER'in dil eğitimi programı kapsamında öğrendiğim dili, zaman zaman o dilin ana dili konuşanlarıyla etkileşimde bulunuyorum. Ancak, bu etkileşim oldukça sınırlı düzeydedir. Kişisel oranım %50, çünkü bazı sözcüklerin telaffuzu zor olabiliyor. Ana dili konuşanlarla iletişim kurmak, dilin nasıl öğrenildiğine bağlıdır. Onlar, öğrenmemde önemli bir rol oynadılar ve iyi anlaşıyoruz. Bu sebeple, ana dili konuşanlar ne kadar güzel konuştuğumuza şaşırıyorlar. TÖMER'in dil eğitimi, anadili olan kişilerle daha iyi iletişim kurmama yardımcı oldu." (K88, K9, K66, K56).*

4.2.3. TÖMER'in Dil Eğitimi Programında Öğrendiğiniz Dili Gerçek Hayatta Sınıf Dışındaki Durumlarda Kullanırken Ne Kadar Rahat Hissediyorsunuz?

Tablo 11

TÖMER dil eğitim programında edindikleri dilin sınıf dışında günlük hayatta kullanma konusundaki rahatlık düzeylerinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğiniz dili gerçek hayatta sınıf dışındaki durumlarda kullanırken ne kadar rahat hissediyorsunuz?	- Oldukça rahat hissediyorum	280	80
	- Orta düzeyde bir rahatlık hissediyorum.	23	6,6
	- Rahat hissetmiyorum	47	13,4

Tablo 11, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin, TÖMER dil eğitim programında edindikleri dilin sınıf dışında günlük hayatta kullanma konusundaki rahatlık düzeylerine yönelik görüşlerini yüzde ve frekans olarak içermektedir.

Tablo 11'deki verilere göre, katılımcıların %80'i (280 kişi), Türkçe kullanırken kendilerini rahat hissettiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcıların %6,6'si (23 kişi) orta düzeyde

bir rahatlık hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %13,4'ü (40 kişi) ise Türkçe kullanırken kendilerini rahat hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda, katılımcıların bu soruya yönelik görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- "TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğim dili gerçek hayatta sınıf dışında kullandığımda genellikle %100 rahat hissediyorum. Ayrıca, bu program sayesinde öğrendiğim dili gerçek hayatta sınıf dışında kullanırken büyük ölçüde rahat hissediyorum" (K205).
- "TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğim dili sınıf dışında kullanırken oldukça rahat hissediyorum. Ancak, sınıf içinde yeterince konuşma pratiği yapamadığımız için tam anlamıyla rahat hissetmedim. Yine de kendimi çok rahat hissediyorum. Artık onları anlayabiliyor ve onlarla etkileşim kurabiliyorum." (K307).
- "Önceden, TÖMER'e katılmadan önce iletişimde ihtiyacım olan her şey için Google Çeviri'yi kullanıyordum. Günlük hayatta bu işe yarıyor ancak okulda farklı teknik terimler bulunuyor. Bu konuda çok deneyimim olmadı, ancak zaman zaman kendimi rahat hissettiğim anlar oldu." (K334, K339).

4.2.4. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Yerel Toplulukta Bir Ağ Oluşturmanıza Ne Kadar Yardımcı Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Tablo 6

TÖMER'in dil eğitim programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmasına yardım düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmanıza ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?	- Oldukça yardımcı oldu	289	82,6
	- Biraz yardımcı oldu	23	6,6
	- Sınırlı ölçüde yardımcı oldu	38	10,8

Tablo 12, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmaya ne kadar yardımcı olduklarına ilişkin görüşlerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 12'deki verilere göre, katılımcıların %82,6'sı (289 kişi), eğitim programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmaya oldukça yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %6,6'sı (23 kişi) biraz yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %10,8'i (38 kişi) ise eğitim programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmaya sınırlı ölçüde yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda, katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- *“Bana çok yardımcı oldu, şimdi ilişkiler kurabiliyorum çünkü öğrendim” (K208).*
- *“Yerel toplulukta bir ağ oluşturmamıza çok yardımcı olduğunu düşünüyorum” (K223).*
- *“Biraz yardımcı olduğunu düşünüyorum” (K35).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, yerel toplulukta ağ kurmada büyük bir yardım sağlıyor. Mezun olduktan sonra eğitim aldığım Türk öğrencilerle ilişkiler kurmam kolay olacağını düşünüyorum” (K9).*

4.2.5. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Pratik Dil Kullanımı ve Gerçek Hayat Deneyimleri İçin Fırsatlar Sunma Konusundaki Etkinliği Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Tablo 13

TÖMER'in dil eğitimi programının pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için fırsatlar sunma konusundaki etkinliği analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için	- Sınırlı ölçüde etkili olduğunu düşünüyorum	245	70
	- Uygun olduğunu düşünüyorum	63	18

fırsatlar sunma konusundaki etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?	- Oldukça etkili olduğunu düşünüyorum	42	12
---	---------------------------------------	----	----

Tablo 13, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programının pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için fırsatlar sunma konusundaki etkinliği hakkında düşündükleri konusuna ilişkin görüşlerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 13'te verilen verilere göre, katılımcıların %70’i (245 kişi) programda pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için fırsatlar sunma konusundaki etkinliği sınırlı ölçüde etkili olduğunu düşündüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcıların %18’i (63 kişi) uygun olduğunu düşünürken katılımcıların %12’si (42 kişi) programda pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için fırsatlar sunma konusundaki etkinliği oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu soruya yönelik katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “Gözlemlerime dayanarak, TÖMER kitaplarının içeriği hemen anlam kazandırmadı bana; bu yüzden gerçek hayatta uygulanabilir olmadığını düşünüyorum. Ancak dilin özünü kavradım ve takip eden yıllarda gelişim kaydettim” (K59).
- “Etkileri anında gözlemlenmiyor, dilin öğrenilmesi zaman alıyor” (K41).
- “Şu an kullandığım Türkçe dilinin TÖMER’de öğrendiğimden ziyade temel bilgiler olduğunu düşünüyorum” (K347).
- “Öğrendiğim TÖMER kursu, dil eğitiminde oldukça yeterliydi ancak zaman zaman aşırı aktivite yapıldığını gözlemledim. A1 seviyesindeki öğrencilerin, ülkeye yeni gelmiş ve Türkçe veya Türkiye hakkında hiçbir bilgisi olmayan bireyler olduğunu göz önünde bulundurarak, yalnızca 2 aktivitenin yeterli olabileceğine inanıyorum. Bu, yeni gelenlerin bu aktivitelerden herhangi bir anlam çıkaramayabileceği veya onlardan pek etkilenemeyeceği anlamına gelebilir. Bu durumda, etkinliklerin faydasını anlamakta veya takip etmekte zorluk çekebilirler” (K97, K13, K42).

4.2.6. TÖMER'in Dil Eğitimi Programındaki Öğretmenleri veya Personelinden Ek Destek veya Sorularınızı Sormak İçin Ne Kadar Rahat Hissediyorsunuz?

Tablo 7

TÖMER'in dil eğitimi programındaki öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorular sormak için rahatlık düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programı öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorularınızı sormak için ne kadar rahat hissediyorsunuz?	- Oldukça rahat hissediyorum	309	88,3
	- Orta düzeyde rahat hissediyorum	24	6,8
	- Rahat hissetmiyorum	17	4,9

Tablo 14, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programındaki öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorular sormak için ne kadar rahat hissettikleri konusuna ilişkin görüşlerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 14'teki verilere göre, katılımcıların %88,3'ü (309 kişi), öğretmenleri veya personelden ek destek veya sorular için oldukça rahat hissettiklerini ifade etmiştir. %6,8'i (24 kişi) orta düzeyde rahat hissettiklerini belirtmiştir. Son olarak, katılımcıların %4,9'u (17 kişi) öğretmenleri veya personelden ek destek veya sorular sormak için rahat hissetmediklerini ifade etmiştir. Aşağıda, bu soruya yönelik katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “Çok rahatça sorularımı sorabiliyorum. Hocalarımız gayet samimi ve öğrencilere yardım ederlerdi” (K134).
- “TÖMER'in dil eğitimi programı öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorularımı sormak için mümkün olduğunca rahat hissediyorum” (K47).
- “TÖMER'in dil eğitimi programı öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorularımı sormak konusunda pek çok rahat hissetmiyorum” (K14).

4.3. TÖMER öğretim programının Türk kültürüne uyum sürecine katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?

4.3.1. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Kültürel Entegrasyon Konusunda Sağladığı Desteğin Seviyesinden Ne Kadar Memnunsunuz?

Tablo 15

TÖMER'in dil eğitim programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteğin seviyesinden memnuniyet düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteğin seviyesinden ne kadar memnunsunuz?	- Çok memnunum	305	87,1
	- Orta seviyede memnunum	33	9,4
	- Memnun değilim	12	3,5

Tablo 15, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin, TÖMER'in dil eğitim programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteğin seviyesinden ne kadar memnun olduklarına yönelik görüşlerini yüzde ve frekans olarak içermektedir.

Tablo 15'de verilere göre, katılımcıların %87,1'i (305) çok memnun, %9,4'ü (33) orta seviyede memnunum ve %3,5'i (12) ise memnun olmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- *“TÖMER'in dil eğitimi programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteği beğenerek değerlendiriyorum” (K22).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteğin seviyesinden oldukça memnunum” (K10).*

- "TÖMER'in dil eğitimi programının kültürel entegrasyon konusundaki desteğini beğenerek değerlendiriyorum. Çok memnunum, çünkü her seviyede yeni bir kültür öğreniyoruz. Bu sebeple programın çok yardımcı olduğunu düşünüyorum" (K4).
- "TÖMER'in dil eğitimi programının kültürel entegrasyon konusundaki desteğinden memnun değilim" (K61).

4.3.2 TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğunuz dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri konusunda size ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?

Tablo 16

TÖMER'in dil eğitim programının, öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri hakkında yardım düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğunuz dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri konusunda size ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?	- Büyük ölçüde yardımcı oldu	303	86,6
	- Faydalı bir kaynak sağlıyor	35	10
	- Sınırlı ölçüde yardımcı oldu	12	3,4

Tablo 16, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının, öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri hakkında ne kadar yardımcı olduğuna ilişkin görüşlerini yüzde ve frekans olarak gösterilmektedir.

Tablo 16'daki verilere göre, katılımcıların %86,6'sı (303 kişi), öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve geleneklerini öğrenmede büyük ölçüde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcıların %10'u (35 kişi), faydalı bir kaynak sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3,4'ü (12 kişi) ise öğrenilen dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve

geleneklerini öğrenmede sınırlı ölçüde yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda, katılımcıların bu soruya yönelik görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- “TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğum dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri konusunda bana oldukça yardımcı olduğunu düşünüyorum” (K16).
- “TÖMER'in dil eğitimi programı, öğrendiğim dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri hakkında bana önemli bir destek sağlıyor” (K42).
- “Program, öğrendiğim dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü anlamamda büyük bir katkı sağladı” (K73).
- “TÖMER'in eğitimi, öğrenmekte olduğum dilin kültürüne dair anlayışımı derinleştirdi. Bazen bazı kelimelerde zorluk çekeceksiniz ama bu iyi bir seviye. Baya yardım ediyor” (k82).

4.4 TÖMER öğretim programının akademik çalışmalara ve kariyer fırsatlarına katkılarına yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri nelerdir?

4.4.1.TÖMER'in Dil Eğitimi Programının, Öğrenmekte Olduğunuz Dilde Yürütülen Akademik Çalışmalara Hazırlamanızda Ne Kadar Etkili Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Tablo 17

TÖMER'in dil eğitim programının, öğrenmekte oldukları dilde yürütülen akademik çalışmalara hazırlamada etki düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğunuz dilde yürütülen akademik çalışmalara	- Büyük ölçüde etkili olduğunu düşünüyorum	201	57,4
	- Farklı ama etkili olduğunu düşünüyorum	57	16,3

hazırlamanızda ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?	- Sınırlı ölçüde etkili olduğunu düşünüyorum	92	26,3
---	--	----	------

Tablo 17, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının, öğrenmekte oldukları dilde yürütülen akademik çalışmalara hazırlamada ne kadar etkili olduğuna ilişkin görüşlerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 17'deki verilere göre, katılımcıların %57,4'ü (201 kişi), öğrenmekte oldukları dilde yürütülen akademik çalışmalara hazırlamada büyük ölçüde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %16,3'ü (57 kişi) farklı olsa da etkilidir düşüncesindedir. Son olarak katılımcıların %26,3'ü (92 kişi) ise öğrenmekte oldukları dilde yürütülen akademik çalışmalara hazırlamada sınırlı ölçüde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda, katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden bazı örnekler bulunmaktadır.

- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, öğrendiğim dildeki akademik çalışmalara hazırlığımda önemli bir rol oynuyor. Çok etkili olduğunu düşünüyorum” (K6).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, öğrenmekte olduğum dildeki akademik çalışmalara hazırlanmamı kolaylaştırıyor” (K63).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, öğrendiğim dildeki akademik çalışmalara hazırlanmam konusunda önemli bir etkiye sahip” (K81).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, öğrenmekte olduğum dildeki akademik çalışmalara hazırlanmamda başarılı bir şekilde %70 oranla destek oluyor” (K11).*
- *“Hayır bunu hiç yardımcı olmadı. Çünkü her bölümde farklı bir akademik kelimeleri var o yüzden çok zor geliyor anlaması için bu sebep nedeniyle yardımcı olmadı. Dil öğrenme bilimi bize yeni bir dil öğrenmenin bir süreç olduğunu söyler. Dolayısıyla öğrenciyi akademik seviyeye ulaştırmak neredeyse imkansızdır. Ancak kesinlikle bir yıl içinde öğrenci dil ustalığına ulaşma yoluna koyulabilir” (K29).*
- *“Üniversitede Türkçe eğitimi almak söz konusu olduğunda Tömer yeterli değil, Öğrencinin yan dersler alması daha iyidir” (k94).*

4.4.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programı Hakkındaki Deneyimlerinizin Gelecekteki Türk Dil ve Kültürü ile İlgili Çalışmalarınıza Ne Kadar Yardımcı Olacağını Düşünüyorsunuz?

Tablo 18

TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki öğrencilerin deneyimleri gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarına yardım düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki deneyimlerinizin gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarınıza ne kadar yardımcı olacağını düşünüyorsunuz?	- Oldukça yardımcı olacağını düşünüyorum	329	94
	- Yardımcı olacağını düşünmüyorum	21	6

Tablo 18, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki öğrencilerin deneyimleri gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarına ne ölçüde yardımcı olacağı konusundaki düşüncelerini yüzde ve frekanslar olarak gösterilmektedir.

Tablo 18'de verilen verilere göre, katılımcıların %94’ü (329 kişi) TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki öğrencilerin deneyimleri gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarına oldukça yardımcı olacağını düşünürken, katılımcıların %6’sı (21kişi) programın yardımcı olacağını düşünmemiştir. Aşağıda ise bu soruya katılımcılar tarafından verilen yanıtların bazılarında bahsedilmiştir.

- *“TÖMER programı sırasında Türkçe yazılmış ama aynı zamanda İngilizce gibi bildiğim diğer dillerde de mevcut olan kitaplar hakkında bilgi sahibi oldum, bu nedenle hem okumak hem de metinleri karşılaştırmak akademik anlamda Türkçe anlayışımı geliştirdi” (K17).*

- “TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki deneyimlerimi gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarına aşırı yardımcı olacağını düşünüyorum” (K87).
- “Gelecekte bana oldukça yardımcı olacağını düşünüyorum” (K267).

4.4.3. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Sizi Gelecekteki İstihdam veya Kariyer Fırsatlarına Ne Kadar İyi Hazırladığını Düşünüyorsunuz?

Tablo 19

TÖMER'in dil eğitimi programının kariyer fırsatlarına hazırlama düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının sizi gelecekteki istihdam veya kariyer fırsatlarına ne kadar iyi hazırladığını düşünürsünüz	- Oldukça iyi hazırladığını düşünüyorum	237	67,8
	- İyi hazırladığını düşünüyorum	88	25,1
	- Az hazırladığını düşünüyorum	25	7,1

Tablo 19, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programının kariyer fırsatlarına ne kadar iyi hazırladığını düşündükleri konusuna ilişkin görüşlerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 19'daki verilen verilere göre, katılımcıların %67,8'i (237 kişi) programın yabancı uyruklu öğrencilerin gelecekteki istihdam veya kariyer fırsatlarına oldukça iyi hazırladığını ifade etmiştir. Katılımcıların %25,1'i (88 kişi) ise programın öğrencileri gelecekteki bu fırsatlarına iyi hazırladığını düşünmüştür. Öte yandan, katılımcıların %7,1'i (25 kişi) programın öğrencilerini gelecekteki kariyer fırsatlarına az hazırladığını ifade etmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “Program, gelecekteki iş fırsatlarına hazırlanmamda önemli bir rol oynadı. İletişim konusunda herhangi bir zorlukla karşılaşmayacağımı düşünüyorum” (K58).

- “Dil becerilerimi geliştirerek, gelecekteki iş olanaklarına sağlam bir temel sundu. Yabancılar için iş bulmak zor olabilir. Şu anda bu konuda büyük katkı sağlayacağını düşünmüyorum, ancak ileriye yönelik tahminde bulunmak zor” (K95).
- “TÖMER'in dil öğrenme programlarının, iş arkadaşarımla iletişimi kolaylaştıracağını ve karşılıklı anlayışın önemli bir rol oynayacağını düşünüyorum” (K268).

4.5. TÖMER, öğretim programının çeşitliliği ve diğer dil öğretim programları ile karşılaştırıldığında avantajlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

4.5.1. TÖMER tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden ne kadar memnunsunuz?

Tablo 20

TÖMER’de sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden duydukları memnuniyet düzeyinin analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden ne kadar memnunsunuz?	- Oldukça memnunum	259	74
	- Orta düzeyde memnunum	64	18,3
	- Memnun değilim	27	7,7

Tablo 20, Türkiye’de Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER’de sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden duydukları memnuniyeti yüzde ve frekanslarla içermektedir.

Tablo 20’de görüldüğü gibi, katılımcıların %74’ü (259 kişi) TÖMER’de sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden memnuniyet duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %18,3’ünün (64 kişi) görüşlerine göre orta düzeyde memnun olduklarını düşünürken, katılımcıların %7,7’si (27 kişi) memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu soruya yönelik katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

- “TÖMER tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliğini beğenerek değerlendiriyorum” (K15).

- “TÖMER'in sunduğu dil kurslarının çeşitliliğinden oldukça memnunum, geniş bir seçenek yelpazesi var” (K48).
- Dil kurslarının çeşitliliği beni orta düzeyde memnun etti, ihtiyaçlarımın bir kısmına uygun bir seçenek bulabildim” (K50).
- “TÖMER tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliği konusunda memnun değilim” (K120).

4.5.2. TÖMER'in Dil Eğitimi Programının Diğer Dil Eğitim Programlarına Göre Ne Gibi Avantajları Var?

Tablo 21

TÖMER'in dil eğitimi programının diğer dil eğitim programlarına göre avantajlarının analizi

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
TÖMER'in dil eğitimi programının diğer dil eğitim programlarına göre ne gibi avantajları var?	- Zengin kültürel etkinlikler sunuyor ve kültürel etkileşim fırsatları sağlıyor	197	56,3
	- Yoğun dil pratikleri için büyük bir fırsat sunuyor	107	30,6
	- Türkiye'de yaşamak için önemli bir anahtar niteliğinde	11	3,1
	- Anlaması kolay bir dil olma özelliğine sahip	35	10

Tablo 21, Türkiye’de Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitimi programının diğer dil eğitim programlarına göre ne gibi avantajları olduğu konusuna ilişkin görüşlerini yüzde ve frekanslarla gösterilmektedir.

Tablo 21'deki verilere göre, katılımcıların %56,3'ü (197 kişi) TÖMER'in dil eğitimi programının diğer dil eğitim programlarına göre zengin kültürel etkinlikler sunma ve kültürel etkileşim fırsatları sağlama konusunda avantajları olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %30,6'sı (107 kişi) yoğun dil pratikleri için büyük bir fırsat sunduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %3,1'i (11 kişi) Türkiye'de yaşamak için önemli bir anahtar niteliğinde olduğunu düşünürken %10'u (35 kişi) ise anlaması kolay bir dil olma özelliğine sahip olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, bu soruya yönelik katılımcıların düşüncelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, diğer dil eğitim programlarına göre daha çok kültürel etkinlik ve etkileşim sunuyor” (k115).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, diğer dil eğitim programlarına göre daha kapsamlı bir müfredat sunuyor” (k203).*
- *“TÖMER'in dil eğitimi programı, diğer dil eğitim programlarına göre daha fazla pratik dil kullanımı fırsatı sağlıyor” (k14).*
- *“Toplumun ve eğitim sisteminin anlaşılmasına katkı sağlayan ve Türkiye'de yaşamı kavramayı kolaylaştıran bir dil programıdır. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen bu program, bireylere geniş bir dil yelpazesi sunar” (K6).*

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın elde ettiği bulguların ve analizlerin ardından çıkarılan sonuçlar ile öneriler sunulmuştur. Araştırma kapsamında Türkiye'nin çeşitli şehirlerindeki TÖMER eğitim programlarına katılan yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimleri ve görüşleri üzerinden eğitim programlarının genel değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme, programın etkili yönlerini belirleme ve geliştirme noktalarına odaklanarak önerilerde bulunma amacını taşımaktadır.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, doğru ve anlamlı sonuçların elde edilmesi için nitel bir çalışma yöntemi benimsenmiştir. Sonuçların doğru bir şekilde yorumlanması, analiz edilmesi, sınıflandırılması ve kategorize edilmesi için nitel veriler detaylı bir şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde, elde edilen sonuçların geçerliliğini ve doğruluğunu sağlamak adına titizlikle bir sınıflandırma ve kategorizasyon süreci uygulanmıştır.

Yabancı uyruklu katılımcıların görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları genellikle olumlu bir tabloyu yansıtmaktadır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla erkek olduğu, eğitim seviyelerinin çoğunlukla lisans düzeyinde olduğu ve TÖMER eğitimi aldıkları yerlerin çoğunlukla Sakarya Üniversitesi TÖMER Merkezi olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirme görüşlerine dayanarak öğretmenlerin etkinliği ve yeterliliği konusunda memnuniyetlerini göstermiştir, bu da sonuçların olumlu olduğunu göstermektedir. Betül (2018) tarafından yürütülen bir çalışma da benzer sonuçları desteklemiştir. Öğrencilerin, Türkçe öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin olarak olumlu izlenimler edindikleri belirlenmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin, TÖMER'in dil eğitim programının dil becerilerini geliştirmelerine ve Türkçe öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamalarına ilişkin

değerlendirme görüşleri, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla memnuniyet seviyelerini ve bu becerilerin öğrencilere yardımcı olma şeklini ve Türkçe eğitimlerini nasıl iyileştirdiğini yansıtmıştır. Genellikle, öğrenciler bu programın etkili ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir; özellikle okuma ve konuşma gibi bazı becerilerin en etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, en olumsuz değerlendirilen beceriler yazma ve dinleme becerileridir.

Bu çalışmanın sonucuna göre aynı çalışmada öğrencilerin alanlarıyla ilgili özel kavramları kazanamadıkları için dinleme ve yazma becerilerinde yetersiz oldukları tespit edilmiştir Ekmekçi (2017, s. 283). 2021 yılındaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ölçme ve Değerlendirme Süreci (TÖMER) araştırmasına göre, dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerinde alınan en düşük puan 9 olarak belirlenirken, okuma ve yazma becerilerinde ise en düşük puan 10 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerinin değerlendirme sürecinin, okuma ve yazma becerilerine kıyasla daha zor olmasından veya anketi yapan öğrencilerin görüşünden kaynaklanabilir.

Boylu'nun (2019) çalışmasına göre, öğretim elemanlarının dinleme ve konuşma becerilerini ölçme konusundaki yeterlilik algıları ile gerçek yetkinlikleri arasında bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanları, dinleme ve konuşma becerilerini ölçme konusunda kendilerini yeterli görseler de gerçekte yeterli hissetmemişlerdir. Deniz'in çalışmasına göre, Gazi Üniversitesi TÖMER'deki öğrencilerin algıları üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin en büyük zorluk yaşadığı alanın dinleme olduğu, ancak okuma konusunda ise daha az zorlandıkları tespit edilmiştir (Deniz, 2014).

TÖMER dil eğitim programının sunduğu öğrenme materyallerine ilişkin yapılan yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirmeleri, materyallerin etkili ve yararlı olduğunu, öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Katılımcıların genel kanaati, Türkçe öğrenimi için sunulan materyallerin etkili ve faydalı olduğu yönündedir. Ders kitapları ile ilgili yapılan değerlendirmeler de olumlu ve başarılı geri bildirimler almıştır. Ancak öğretmenlerin belirli filmleri önermesi bazı katılımcılar tarafından yararlı bulunmamıştır. Bu durumda, öğrencilere dinleme becerilerini geliştirmek ve metinleri anlama yeteneklerini artırmak için daha genel ve işlevsel videolar sunulabilirdi. Öğrencilere verilen materyallerin, dinleme, yazma ve okuma becerilerini daha etkin bir şekilde desteklemesi hedeflenebilirdi. Hülya (2014) tarafından yapılan araştırma da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hülya'nın araştırmasında öğretmenlerin en yaygın olarak kullandığı öğretim materyalinin Türkçe ders kitabı olduğunu ve bu materyalin amaçlarına uygun olduğunu göstermiştir. Ders kitapları, müfredat konularını tutarlı bir biçimde ele almakta, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıklar

kazandırmada kolaylıkla kullanılabilen birincil kaynaklardır. Bu sebeple, dikkatlice hazırlanmaları gerekmektedir. Güneş (2002) ve Özbey (2003) tarafından yapılan benzer çalışmalar da mevcuttur; ancak sadece ders kitaplarına dayalı olarak dil öğretimi yapmanın yeterli olmadığı vurgulanmaktadır.

TÖMER dil eğitim programının yabancı uyruklu öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendiren görüşlere göre, programın gerçek hayattaki iletişim durumlarına hazırlamada oldukça etkili olduğu ve öğrencileri bu alanda başarılı bir şekilde donattığı belirtilmiştir. Ayrıca, TÖMER dil eğitim programının çevresel uyum sağlamada önemli bir rol oynadığı ve iletişim becerilerini geliştirmede başarılı olduğu vurgulanmıştır. Diğer bulgular da genel olarak, A1'den C1'e kadar olan bir akademik yıl boyunca devam eden programın etkin olduğunu göstermektedir. Dil öğrenimi doğası gereği zaman alan bir süreçtir ve dil yeterliliğine ulaşmak yıllar gerektirebilir. Bu sonuçlar, mevcut TÖMER programının öğrencilerin dil becerileri yolculuğunda başlangıç noktası olarak etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlar, Âdem, Beytullah ve Merve tarafından (2017) yapılan bir araştırmada da gözlemlenmiştir. Tüm materyaller ve elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda, Sarıtaş ve Akkaya'nın (2015, s. 127) belirttiği gibi öğrencilerin çoğunluğunun kültürel öğrenmeye olumlu bir yaklaşım sergilediği tespit edilmiştir. Bu olumlu görüşün, kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirme ve küresel bakış açısını artırma yönünde olduğunu söylemek mümkündür. Okur ve Keskin'in (2013, s. 1639) araştırmasında da B1 ve B2 seviyelerinin en uygun seviyeler olduğu ve özellikle başlangıç seviyesinde kültürel unsurlara daha az odaklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Anadili Türkçe olan öğrencilerle bu dili öğrenenler arasındaki etkileşimlerin değerlendirilmesine ilişkin genel görüşler incelendiğinde, araştırma sonuçları öğrencilerin çoğunun TÖMER'in dil eğitim programında öğrendikleri dili günlük yaşamlarında anadili Türkçe olan kişilerle sıkça kullandıklarını ve anadili Türkçe olanlarla iletişim kurmak için düzenli olarak kullandıklarını göstermektedir. Betül (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ile ilgili olumlu ifadeler kullandığı belirtilmiştir. Öğrenciler, Türkçeyi kendi dillerine yakın bulduklarını, kolay bir dil olduğunu, iletişim kurmanın kolaylığı ve güzellik açısından değerli bir dil olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin TÖMER dil eğitim programını hayatlarında ve sınıf dışında kullanma konusundaki rahatlıkları incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin dili kullanırken kendilerini rahat hissettiklerini, bazılarının oldukça rahat hissettiklerini, anladıklarını ve iletişim kurabildiklerini göstermiştir. Öğrenciler, TÖMER eğitim programına katılmadan

önce dil anlamında kendilerini ifade etmek için Google Translate gibi araçlara ihtiyaç duyduklarını ancak programdan sonra dil becerilerinin geliştiğini ve kendi dillerine bağımlılıklarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Yabancı uyruklu bireylerin TÖMER'in dil eğitim programı kapsamında sunduğu kültürel entegrasyon desteğine ilişkin memnuniyet düzeylerine dair yapılan değerlendirmeler genel olarak olumlu sonuçlanmıştır. Yabancı uyrukluların görüşlerine göre, katılımcıların çoğunluğu kültürel entegrasyon açısından oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir. Programın seviyeleri boyunca farklı kültürleri öğrendiklerini, her seviyede yeni bir kültürle karşılaştıklarını ve bu sayede farklı kültürleri anlama konusunda kolaylık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, programın Türk kültürüne ve tarihine dair önemli bir tanıtım sunduğunu göstermektedir. Örneğin, (K20) kodlu katılımcı, yaptığımız araştırma sırasında Türkiye'nin tarih boyunca verdiği mücadeleyi öğrenmek için müzeleri ziyaret ettiklerinden bahsetmektedir. Bilal ve Erdoğan (2015) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları, kültür dersinin dil becerilerini geliştirme, kültürel farkındalık oluşturma, yerli ve hedef toplumlara yönelik görüşleri değiştirme ve öğretmenlik mesleğine katkı sağlama açısından önemli ölçüde faydalı olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçları içeren Okur ve Keskin'in (2013) çalışmalarında da vurgulandığı gibi, bir dilin gerçek anlamda öğrenilebilmesi için o dilin konuşulduğu toplumun tüm yönlerini bilmek gereklidir. Dil eğitiminde, dilin konuşulduğu toplumun tarihi, coğrafyası, sosyal yaşamı, değerleri, yemek kültürü gibi kültürel unsurların materyal olarak kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Kültürün, dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmakta; kültürün dikkate alınmadığı bir dil eğitiminin gerçek anlamda etkili olmayacağı ifade edilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilere göre TÖMER'in dil eğitim programının etkinliği, onları öğrendikleri dilde akademik çalışmalara hazırlamak olarak algılanmaktadır. Ancak araştırmanın bazı sonuçları, öğrencilerin akademik çalışmalar sırasında zorluklar yaşadığını ve dil eğitiminin bu konuda yeterli olmadığını göstermektedir. Dil öğrenme süreci ile akademik öğrenme arasında farklılıklar olduğundan, her disiplinde ihtiyaç duyulan akademik kelime dağarcığının farklı olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin bu akademik dil yapısını anlaması zor olmuş ve etkin bir destek sağlanamamıştır. Ayrıca, bazı sonuçlar dil öğrenme sürecinin yeni bir dilin öğrenilmesinin bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik düzeye getirilmesi neredeyse imkânsız gibi görünmektedir. Ancak bir yıl içinde öğrencinin dil yeterliliği konusunda önemli adımlar atılabileceği belirtilmiştir. Aynı sonuç, Isa (2017) tarafından yapılan çalışmada da

gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler çalışma alanlarıyla ilgili kavramları, terimleri ve örnek metinleri anlama konusunda zorluk yaşamışlardır. Bu durum, öğrencilerin çalışmalarına başlamadan önce ilgili akademik kavramlarla tanıştırmalarının önerilmesine sebep olmuştur. Benzer bir sonuç, Yahşi Cevher ve Güngör (2015) tarafından yürütülen akademik Türkçe ile ilgili araştırmada da ortaya konmuştur. Bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin lisans eğitimi sırasında derslerde kavram ve terimleri anlama konusunda zorlandıkları belirtilmiştir. Ceyhun (2018) ise uluslararası öğrencilerin görüşlerine dayanan bulgularında, akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden birinin Türkçe dil yeterliliği olduğunu, özellikle de yazma becerisiyle ilgili doğru kullanımın belirleyici olduğunu göstermiştir.

Yabancı uyrukluların, TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesiyle ilgili memnuniyetlerine yönelik değerlendirmeler, araştırmaya göre karmaşık bir görünüm sergilemektedir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bazı sonuçlar, bu dil eğitim programının hızından ve zorluk seviyesinden oldukça memnun olan öğrencilerin varlığına işaret etmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerine göre, dil eğitim programının başlangıcında büyük zorluklar yaşadıkları ancak zamanla bu zorlukların azaldığı belirtilmiştir. Bazı sonuçlar, özellikle B1-C1 gibi belirli seviyelere diğer seviyelerden daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ortaya koymuştur. Günümüzde dil öğretimi, anadil ve yabancı dil öğretimi olarak iki ana şekilde gerçekleşmekte olup, özellikle yabancı dil öğrenimi giderek daha önem kazanmaktadır. İletişim teknolojisindeki yirminci yüzyılın getirdiği gelişmeler, uluslararası ilişkileri büyük ölçüde artırmıştır. Bu hızlı iletişim gelişmeleri, belirli dillerin hızla yayılmasına yol açarak iletişim sorunlarını azaltmıştır (Özbay, 2010, s. 12).

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının yerel toplumda ağ oluşturup oluşturamalarına katkısına ilişkin değerlendirmeleri, araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğunun programın yerel toplumda ağ oluşturup geliştirmelerine çok yardımcı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Aynı sonuç, Betül'ün (2019) yaptığı araştırmada da gözlemlenmiştir. Öğrenciler, konuşma derslerini faydalı bulduklarını, bu dersler aracılığıyla iletişim becerilerini geliştirdiklerini ve sınıfta öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler konuşmanın günlük hayatta en çok kullanılan bir beceri olduğunu vurgulamış, konuşma pratiği olmadan ilerleme kaydetmenin zor olduğunu ve iletişim kurma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. M. Ekici,

T.G. Şahin ve Ö. Bayrak (2022) tarafından elde edilen sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bayrak'ın (2022) kültür öğrenme kodu üzerine yaptığı incelemede, öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin yüksek olduğunu ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Polatcan (2018) çalışmasında, Türk kültürüne karşı olumlu duygular besleyen bireylerin Türkçe iletişim kurma isteklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Polatcan (2018) ayrıca öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda Türkçe iletişim kurma isteklerinin en fazla arttığını belirtmiştir. Bu görüşler, Türkçenin yabancılar tarafından sadece ikinci dil olarak öğrenilmesinin ötesinde, bir ara/ortak dil olarak kullanıldığını göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirme görüşleri, TÖMER programı tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden memnuniyetlerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, sunulan dil kurslarının oldukça geniş ve tatmin edici düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi farklı dil becerilerini içeren kurs çeşitliliğinden memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programı öğretmenleri veya personeliyle ek destek almak veya soru sormak konusundaki değerlendirme görüşleri, çalışma sonuçlarına göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın bir kısmı, dil becerilerinin tam olarak gelişmemesi nedeniyle öğretmenlerden veya personele yardım talebinin zor olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bilimsel olmayan ifadelerin eksikliğinden dolayı soru sorma sürecinin zorluğuna vurgu yapmışlardır. Diğer sonuçlar ise öğretmenlerden ve diğer personelden yeterli destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışma olan Demir ve Genç (2019) tarafından yürütülen çalışmada, uluslararası öğrencilerin içerik derslerinde karşılaştıkları zorlukların temel kaynağının yetersiz kelime dağarcığı olduğu ortaya konmuştur.

TÖMER'in dil eğitim programının pratik dil kullanımı ve gerçek yaşam deneyimleri sunma etkinliği yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirme görüşlerine göre incelendiğinde, deneyimlerine dayanarak, TÖMER kitaplarının içeriğinin genellikle anlaşılır olmadığını ve bu sebeple gerçek hayatta kullanılmadığını belirtmişlerdir. Ancak, dilin etkisinin anında ortaya çıkmadığı, zaman alıcı bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Bazı görüşler, TÖMER'de öğrenilen dilin gerçek hayatta kullanılmadığını, sadece temel bilgiler sağladığını dile getirirken, diğer bazı görüşler TÖMER merkezlerinin oldukça farklı olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise aldıkları dil kursunun aslında pratik dil kullanımı açısından yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar, elde edilen bulgulara daha fazla güvenilirlik kazandırabilir. Etkili bir öğretmenin sunumuyla öğrenci başarısının arttığına inanılırken,

öğretim değerlendirilirken gelişen bir sürecin sınırlarına sıkıştırılmamalıdır Çelik, Arıkan ve Caner, (2013). Bell'in (2005, s. 259) ifadesine göre, bu çalışmada incelenen öğretmen özelliklerine ek olarak, gelecekteki araştırmalar öğretmen eğitimcilerine daha etkili mesleki gelişim programlarının uygulanmasına rehberlik etmek amacıyla belirli alanlardaki eğitim niteliklerini de sorgulamalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programındaki bireysel ilgi ve geri bildirim düzeyine ilişkin değerlendirme görüşleri incelendiğinde, sonuçlar genellikle memnuniyetlerini yansıtmıştır. Katılımcıların çoğu, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin ve geri bildirimlerin, dil öğrenme sürecini iyileştirmede faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bazı sonuçlar TÖMER olmadan yabancıların Türkiye'deki eğitimlerinin anlamsız olabileceğini işaret etmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının gelecekteki istihdam veya kariyer fırsatları için ne kadar iyi hazırladığına yönelik değerlendirme görüşleri incelendiğinde, Türkiye'nin gelişmekte olan bir ülke olduğu ve Türkçenin de sürekli gelişmekte olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşleri, TÖMER'in dil eğitim programının gelecekteki kariyer fırsatlarına hazırlamada önemli bir rol oynadığını ve dil becerilerini geliştirerek gelecekteki istihdam olanakları için güçlü bir temel sağladığını göstermektedir. Yaşar ve Öztürk (2023) tarafından benzer şekilde yapılan bir çalışmanın sonucu, kariyerin mezun olunan fakülteyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının diğer dil eğitim programlarına göre avantajlarını değerlendiren çalışmada elde edilen sonuca göre; TÖMER'in daha fazla kültürel etkinlik ve etkileşim sunduğu, uygun fiyatlı ve erişilebilir bir seçenek sağladığı, diğer dil eğitim programlarına kıyasla daha kapsamlı bir eğitim sunduğu ve pratik dil kullanımı için daha fazla fırsat sunduğu ifade edilmiştir. Gencen (1979) gibi benzer araştırmalar, Türk dilinin dünyanın en eski dillerinden biri olduğunu göstermektedir ve tarih boyunca gelişmiş ve değişmiştir. Bu nedenle, Türk dili oldukça zengin bir dildir. Ancak dilin zenginliği, sadece kelime sayısına değil, aynı zamanda anlatım gücüne de bağlıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarına ne kadar duyarlı olduğu sorusuna ilişkin değerlendirme görüşleri, bu çalışma kapsamında elde edilen sonuca göre TÖMER'in öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı ve özenli bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, öğrencilerin farklı yeteneklere ve ihtiyaçlara sahip olduğunu göstermiştir. Bazı öğrenciler belirli alanlarda daha fazla çalışma ihtiyacı duyarken,

diğerleri ise belirli dil yönlerinde gelişmeye odaklanmak istemiş ve diğer alanlarda daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin dikkatli olmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeleri ve programı bu ihtiyaçlara göre uyarlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin, TÖMER'in dil eğitim programının öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını ne ölçüde artırdığına dair görüşleri, araştırmanın sonuçlarına göre TÖMER'in bu süreçte etkili bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilere göre, bir yıl içinde C1 seviyesinde sertifika almanın oldukça motive edici olduğu belirtilmiştir. Bu durum, TÖMER'in uluslararası öğrenciler için önemli bir öğrenme aşaması olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, içerik ve programın zaman zaman öğretmen ve saat gibi değişkenlere bağlı olarak zorlayıcı olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin A1 seviyesini tamamladıklarında Türkçe konuşabilmelerinin onları son derece mutlu ettiği, özgüvenlerini artırdığı ve motivasyonlarını yükselttiği görüşüne de rastlanmıştır.

Ana dili İngilizce olan öğretmenlere sahip olmanın yanı sıra, katılımcıların motivasyon düzeyinin yerel atmosferden de etkilendiğini gösteren Ayşegül (2018) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Farklı dilsel, sosyal ve kültürel geçmişlere sahip arkadaşlarla iletişim kurmak, katılımcılar için kültürlerarası takdir duygusunu geliştirmede motive edici bir faktör olmuştur. Dersler veya müfredat dışı etkinlikler sırasında kendi kültürel özelliklerini paylaşırken, farklı kültürler hakkında pek çok yeni şey öğrenme şansı bulmuşlardır. Clarke ve Hennig (2013) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada, korelasyon analizleri öğrenenlerin iki ek dilin öğrenilmesiyle ilgili benzer özelliklere sahip olduğunu gösterdi. Bir dildeki motivasyonel yapı, değişkenlerin küçük bir yüzdesini oluşturmasına rağmen, diğer dildeki aynı yapıyla önemli ölçüde ilişkilidir. Yani, çok dilli bir öğrenci bir dili öğrenmek için daha yüksek içsel motivasyona sahipse, bu durum farklılık gösteren iki dil arasında olsa bile, başka bir dilin öğrenilmesi için içsel olarak motive olabilir (Dinçer, 2018).

Yeni öğrenme ortamları ve farklı kültürlerle benzer adaptasyon süreçleri yaşayan katılımcılar, Brown (1994) tarafından önerildiği gibi gruba özgü bir motivasyon duygusu geliştirmiş olabilirler. Bu durum hedef kültür ile arkadaşlarının kültürlerine yönelik görüşlerini etkilemiştir. Ortega'ya göre (2009), akrabalık arzusuyla gelişen grup dinamikleri, olumlu ve hoş bir öğrenme ve paylaşım ortamı yaratarak küresel anlayışlarını geliştirmeye katkıda bulunmuş olmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'in dil eğitim programıyla ilgili deneyimlerinin, gelecekte Türk dili ve kültürü üzerine yapacakları çalışmalarda nasıl yardımcı olacağına ilişkin değerlendirme görüşleri çalışmada incelenmiştir. Görüşlerine göre elde edilen

sonuçlar, TÖMER'in dil eğitim programının kendilerine gelecekteki Türk dili ve kültürü çalışmalarında önemli bir bilgi temeli sağlayacağını ve bu programın gelecekteki Türk dili ve kültürü çalışmalarında başarılı bir ilerleme kaydetmelerine yardımcı olacağını göstermektedir. Diğer bulgular da bu programa yönelik olumlu sonuçlar içeriyor. TÖMER eğitim programı sürecinde öğrenciler, Türkçe olarak yazılmış kitapları öğrendiler ve aynı zamanda bildikleri diğer dillerde de mevcut olan kitapları kullandılar. Bu durum, metinleri hem okumayı hem de karşılaştırmayı içeriyordu ve öğrencilerin Türkçeyi akademik olarak anlamalarına katkıda bulundu. Bu sonuçlar çoğunlukla olumlu yöndeydi ve katılımcıların büyük bir kısmı TÖMER eğitim programının gelecekte kendilerine fayda sağlayacağını ifade etti. Türk dilinin dünya çapında giderek artan önemi, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanının hem mesleki anlamda hem de eğitim açısından hızla gelişmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim kalitesi, sürekli bir şekilde tartışma ve araştırmanın konusu olmuştur. Kaliteli ve etkili bir yabancı dil öğretimi için net bir dil müfredatının varlığı önemlidir. Başarılı bir eğitim-öğretim süreci için programın hedefleri, içeriği, yöntemleri ve değerlendirme unsurları açıkça tanımlanmalıdır. Yıldız (2004)'ın çalışmasına göre, bu tanımlar eğitimde başarıyı belirlemede kritik bir rol oynar.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, araştırmanın önerileri şu şekildedir:

- Çalışma, TÖMER programının öğrencilere temel dil becerilerinde yardımcı olduğunu göstermektedir. Özellikle okuma ve konuşma becerileri belirli bir zorluk seviyesinde olduğunu yansıtmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerinde daha fazla katkı sağlayacak etkinlikler önerilebilir.
- Çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sınıf içinde ve dışında dil becerilerinin etkin şekilde geliştirilmesi için öğrenme sürecinde daha fazla sözlü etkileşim önerilmektedir. Bu, öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçe kullanımını konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacak bir ortam oluşturabilir.
- Türkçe eğitim programının çeşitli seviyelerinde Türk kültürünün öğretimi, öğrencilerin Türk toplumuyla etkileşime geçmelerine katkı sağlamıştır. Bu sebeple,

çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin kültürel aktarımın önemini anlamaları, ders materyallerini bu temelde hazırlamaları ve öğretimi kültürel ortama uygun örneklerle desteklemeleri önerilebilir.

- Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin akademik çalışmaları sırasında öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla, Türkçe dilini etkili bir şekilde öğrenmenin, öğrencilerin genel öğrenme sürecine katkı sağlayabileceği ve ayrıca Türkçe öğrenimi sürecinde yazma becerilerinin de özellikle geliştirilmesi gerektiği önerilebilir.
- Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, dil becerilerini geliştirmek için nitelikli yönergeler, iyi bir program öğretim süreci ve etkili materyaller gibi faktörlerin yanı sıra öğrenciler için motive edici bir ortam önerilebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırmanın sonuçları, Türkçe eğitim programları üzerine çalışmak isteyen araştırmacılara rehberlik edebilecektir. Bu sonuçlara dayalı olarak, yabancı dillerin Türkçe eğitim programlarıyla karşılaştırılması çalışmaları yapılabilir.
- Türkçe öğretimine katkı sağlamak isteyen Türkçe eğitimi veren veya vermeyi düşünen araştırmacılar bu sonuçlar ışığında, öğretim süreçleri, materyallerin etkisini deneysel yolla test edebilirler
- Bu çalışma, nitel verilerle elde edilen sonuçlara odaklanmıştır. Problem nicel veriler ışığında farklı değişkenler ile ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9937/122941>
- Arslan, A., ve Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor? *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 1-19. Erişim adresi: <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86. doi:10.1501/Dilder_0000000126
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 578157).
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133. doi: 10.7884/teke.100
- Biçer, N. (2023). 2. Türkçe eğitiminde güncel durum. *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları Dergisi*, 45-72. Erişim adresi: https://www.academia.edu/100387308/T%C3%9CRK%C3%87E_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0N%C4%B0N_G%C3%9CNCEL_SORUNLARI
- Boylu, E. ve Başar, U. (2019). Türkçe öğretim merkezlerininin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *The Journal of Academic Social Science*, 24(24), 309-324. doi: 10.16992/ASOS.1042
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Edebiyatı Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368. doi:10.7884/teke.422
- Calp, M. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem: İşitsel-Dilsel Yöntem. *International Journal of Languages Education* 1, 5(4), 611-633.

- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 265-278. doi: 10.1501/Egifak_0000001185
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406923>
- Çardak, Ç. S. ve Selvi, K. (2018). Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi İçin Bir Başarı Testi Geliştirme Süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406, doi: 10.29329/mjer.2018.172.19
- Çavuşoğlu, R. ve Isık, A. D. (2021). Assessment and evaluation process of Turkish language teaching centers (TÖMER). *The Journal of Limitless Education and Research*, 6(2), 291-315. doi: 10.29250/sead.958711
- Çetin, A. (2018). *Öğretmenlik uygulaması sürecinde görsel sanatlar uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan yaklaşımları (Bursa ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530555).
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 641966).
- Dağtekin, F. (2022). *Türkiye'de dil tartışmaları (1950-1983)*. İstanbul: DBY Yayınları.
- Demir, D. ve Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: Problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 34-47. doi: 10.17263/jlls.547601.
- Demirel, M. V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 128-138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25120/265250>
- Dincel, B. K. (2019). The opinions of Turkish learning foreign students about the educational system in Turkey and their respective countries, Turkish Language And The Language Areas. *International Education Studies*, 12(4), 156-164. doi: 10.5539/ies.v12n4p156
- Dincel, Ö. ve Ungan, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri. *Uluslararası*

Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 11(4), 1584-1612. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/73952/1221106>

Dincer, A. (2018). Motivational factors in multilingual students' learning additional languages: The case of English and Turkish. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 275-299. doi: 10.32601/ejal.464179

Doğru, E. (2010). İşitsel-Dilsel Yöntem. *Eskiyeni*, 18, 119-127. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni/issue/37277/432260>

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Dursun, K. Ö. S. E. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/57795/796847>

Ekinci, M., Şahin, T. G. ve Bayrak, Ö. (2022). Perception of foreign students learning Turkish on their willingness to communicate in Turkish. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1514-1546. doi: 10.35675/befdergi.1108668

Elshawa, N. R., Abdullah, A. N. ve Rashid, S. M. (2017). Malaysian instructors’ assessment beliefs in tertiary ESL classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 29-46. Erişim adresi:
<https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/3403>

Genc, B. ve Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84. Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/292537872_Culture_in_Language_Learning_and_Teaching

Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30235/326540>

Gümüş, H. (1991). *Diladam Konferansı*. İstanbul: Lv. Mly. Ok. ve Eğt. Mrk. Matbaası.

Gündoğdu, M. (2014). Bilimsel Yöntem ve Bazı Değişkenler Kavramı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1). doi: 10.17860/efd.91404

Iscan, A., Karagöz, B. ve Konyar, M. (2017). Cultural transfer and creating cultural awareness in teaching Turkish as a foreign language: a sample from Gaziosmanpaşa

University TÖMER. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 53-63. Erişim adresi: <https://www.iiste.org/>

İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 585764).

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2011(4), 29-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8538/105970>

İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36339/400678>

Kardaş, M. N., Esendemir, N. ve İl, İ., (2018, Aralık). *Aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi başarılarına etkisi*. 1. Uluslararası Anadolu Multidisipliner Çalışmalar Kongresi. Diyarbakır, Türkiye.

Karsak, H. G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine genel bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 77-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/40903/494006>

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan zorluklar* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534018).

Kesici, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 45-69. doi: 10.29228/filolajibengu.21

Kinder, D. Kubina, R. & Marchand-Martella, N. E. (2005). Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination, *Journal of Direct Instruction*, 5, 1-36.

Korkmaz, C. B. ve Karagöl, E. (2021). Teaching Academic Turkish language skills to international students according to the opinions of textbook and scientific article writers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1764-1805. doi: 10.35826/ijoecc.426

- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/57795/796847>
- Long, A. F. ve Godfrey, M. (2004). An evaluation tool to assess the quality of qualitative research studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(2), 181-196. doi: 10.1080/1364557032000045302
- Mandal, P. C. (2018). Qualitative research: criteria of evaluation. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(2), 591-596. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/document/486599268/3-2-106-837>
- Melanlıoğlu, D. (2014). Perceptions of foreigners about process of learning Turkish (Türkçe öğrenen yabancıların öğrenme süreçlerine yönelik algıları). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 368-389. doi: 10.14686/BUEFAD.201428189
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319. doi: 10.7827/TurkishStudies.508
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101927>
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3). doi: 10.7827/TurkishStudies.6173
- Saydam, M. (2018). *Kelime öğretimi stratejileri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 511192).
- Sofaer, S. (1999). Qualitative methods: what are they and why use them?. *Health Services Research*, 34(52), 101-118. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089055/?page=1>
- Turan, F. S. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde Arthur Lumley Davids' In" A grammar of the Turkish language" Adlı eseri üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363085).

- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Tömer Türkçe öğretim programlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 232-250. doi: 10.31464/jlere.575801
- Uzun, A. Ş. (2019). Ahmet Cevat Emre'nin Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri ile ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 35-60. doi: 10.32321/cutad.526404
- Yasar, E. (2021). An international student learning Turkish through cultural interaction: A narrative research. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 59-79. doi: 10.29329/epasr.2020.345.4
- Yaşar, E. ve Öztürk, İ. (2023). Were career expectations realized? Examining the careers of tourism management graduates. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 641-653. doi:10.33206/mjss.1192371
- Yıldız, Ü. (2013). The need for a department of teaching Turkish as a foreign language: A proposal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70. doi: 1839-1846. 10.1016/j.sbspro.2013.01.261
- Yılmaz, I. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189. doi: 10.7575/aiac.all.v.8n.2p.180
- Yükselir, C. (2018). International students' academic achievement and progress in Turkish higher education context: Students' and academics' views. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1015-1021. doi: 10.13189/ujer.2018.060522
- Zorbaz, M. (2019). *Yazma Kültürü: Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe öğretmen adayları üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563483).

EKLER

Ek 1. Kişisel bilgi formu

Sayın Katılımcı

Bu anket yabancıların görüşlerine göre TOMER programını değerlendirmek için akademik çalışma araştırması için hazırlanmıştır ve katılımınız çalışma araştırması için doğru ve güvenilir verilere sahip olmak için bizim için çok önemlidir, soruları memnuniyetle cevaplamanızı rica ederiz. elde edilen verilerin bilgileri sadece akademik amaçlar için kullanılacak ve cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. çalışmanın sonucu eğitim programı için çok yararlı olacaktır. zaman ayırdığınız ve yanıtınız için teşekkür ederiz.

Demografik Sorular

1. Cinsiyet (Erkek, Kadın)
2. Yaş (18-24, 25-35, 36-44).
3. Eğitim durumu (Dilhazırlığı, Lisans, Lisans Ustu, Doktora).
4. Tomerin alani yeri (Sakarya, Bursa, ve Erzurum).

Ek Görüşme Formu

1. TÖMER'in dil eğitimi programındaki öğretimin kalitesinden ne kadar memnunsunuz?
2. TÖMER'in dil eğitimi programının dil becerilerinizi geliştirmede size ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?
3. TÖMER'in dil eğitimi programı tarafından sağlanan öğrenme materyallerinin ne kadar yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?
4. TÖMER'in dil eğitimi programının gerçek hayatta iletişim durumlarına hazırlamada ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
5. TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğiniz dilin ana dili konuşanlarıyla ne sıklıkta etkileşimde bulunuyorsunuz?
6. TÖMER'in dil eğitimi programında öğrendiğiniz dili gerçek hayatta sınıf dışındaki durumlarda kullanırken ne kadar rahat hissediyorsunuz?

7. TÖMER'in dil eğitimi programının kültürel entegrasyon konusunda sağladığı desteğin seviyesinden ne kadar memnunsunuz?
8. TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğunuz dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve gelenekleri konusunda size ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?
9. TÖMER'in dil eğitimi programının, öğrenmekte olduğunuz dilde yürütülen akademik çalışmalara hazırlamanızda ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
10. TÖMER tarafından sağlanan dil eğitim programının hızı ve zorluk seviyesinden ne kadar memnunsunuz?
11. TÖMER'in dil eğitimi programının yerel toplulukta bir ağ oluşturmanıza ne kadar yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?
12. TÖMER tarafından sunulan dil kurslarının çeşitliliğinden ne kadar memnunsunuz?
13. TÖMER'in dil eğitimi programı öğretmenleri veya personelinden ek destek veya sorularınızı sormak için ne kadar rahat hissediyorsunuz?
14. TÖMER'in dil eğitimi programının pratik dil kullanımı ve gerçek hayat deneyimleri için fırsatlar sunma konusundaki etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
15. TÖMER'in dil eğitimi programının bireysel ilgi ve geri bildirim seviyesinden ne kadar memnunsunuz?
16. TÖMER'in dil eğitimi programının sizi gelecekteki istihdam veya kariyer fırsatlarına ne kadar iyi hazırladığını
17. TÖMER'in dil eğitimi programının diğer dil eğitim programlarına göre ne gibi avantajları var?
18. TÖMER'in dil eğitimi programında öğrencilerin ihtiyaçlarına ne kadar duyarlı davranıldığını düşünüyorsunuz?
19. TÖMER'in dil eğitimi programının öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonunu ne kadar arttırdığını düşünüyorsunuz?
20. TÖMER'in dil eğitimi programı hakkındaki deneyimlerinizin gelecekteki Türk dil ve kültürü ile ilgili çalışmalarınıza ne kadar yardımcı olacağını düşünüyorsunuz?